



Programa

“Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares”

Convocatoria 2007

Proyecto de Investigación:

***“Problemáticas de aprendizaje de estudiantes practicantes en la formación docente,
que dificultan la generación de prácticas renovadoras”***

Devenido en

***“Problemáticas de aprendizaje en la formación docente, que dificultan la
generación de prácticas renovadoras:***

Un análisis en prácticas docentes de Educación Física”

ISFD sede:

Instituto del Profesorado en Educación Física de Córdoba



Equipo de trabajo: Ma. Griselda Amieva Amuchástegui, Carina Bologna, Paola Castagno, Mariana Correa, Adriana Donalizio, Luciano Godino, Ma. Soledad Martín, José Daniel Martínez, Ma. Laura Nieto y Mariel Vallejos.

Investigadores- Estudiantes de cuarto año del IPEF de Córdoba en las divisiones BM, JT e IT 2007 y 2008.

Comunidades Educativas de las escuelas Antonio del Viso, René Favalaro y Roma de la ciudad de Córdoba.

“El acto de enseñar supone pensar en el otro que aprende, conocer sus intereses, su contexto, sus demandas, conocerlo en la medida en que se pueda. Ahora bien ¿Cómo separar este acto de un involucramiento personal (emocional)? En realidad la respuesta a esta pregunta sería otra pregunta; ¿Qué tendría de desfavorable que esto suceda? O ¿Para qué separarlos?”
(Informe final RS- 2008)

1. Índice

1	Índice	2
2	Título	3
3	Resumen	3
4	Palabras claves	3
5	Introducción	3
	5.1 Tema y justificación	3
	5.2 Problema	3
	5.3 Hipótesis	4
	5.4 Objetivos	4
	5.5 Objeto de estudio	4
	5.6 Estado del arte	4
	5.7 Metodología	7
	5.8 Unidades de análisis e instrumentos de recolección de datos	8
6	Desarrollo	8
	6.1 Primeras revelaciones	8
	6.2 La mirada de los/las otros/as	8
	6.2.1 Sobre la relación teoría/práctica: Dos modelos diferentes y contrapuestos	9
	6.2.2 Ideas sustancialmente diferentes sobre enseñanza y planificación	10
	6.2.3 Sobre roles	11
	6.2.4 Relaciones de exterioridad	12
	6.3 Y... Resultó que nosotros/as estábamos ahí!!!	13
	6.4 Nuestra mirada “mirando-nos” (a practicantes y docentes)	13
	6.4.1 Auto referencia: Las emociones como “jaula”	14
	6.4.2 Distancia entre los discursos y las propuestas	15
	6.4.3 La planificación focalizada con prescripciones teóricas que no se confrontan con situaciones de la realidad	16
	6.4.4 Dificultad en superar los roles	17
	6.5 Intercambiando miradas	18
	6.5.1 Modelo A	18
	6.5.2 Modelo B	19
7	Conclusiones	19
	7.1 Entre cruces y caminos	19
	7.2 Pasaje del discurso crítico a la experiencia crítica	20
8	Bibliografía	22
9	Anexo	23

2. Título: Problemáticas de aprendizaje en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras: Un análisis en prácticas docentes de Educación Física (EF).

3. Resumen: Nuestro proyecto busca identificar problemas centrales que compartimos con estudiantes de práctica docente IV, del IPEF de Córdoba, para superar prácticas reproductivas y trabajar en la construcción de modelos de intervención más reflexivos y mejor contextualizados.

Por un lado, hicimos un mapeo de problemáticas que son identificadas por docentes y estudiantes que no trabajan con formato investigativo, con el objeto de tener un panorama más completo al interior de nuestra institución de los problemas buscados.

Con nuestros cursos, realizamos una tarea de investigación acción para profundizar en la comprensión y análisis de los problemas buscando instancias de extrañamiento, con el fin de “construir” herramientas que permitan una mayor y mejor articulación entre las necesidades de formación para construir prácticas superadoras y conforme a ello evaluar y reformular las propuestas de enseñanza de formadores.

La propuesta pone énfasis en generar espacios que nos faciliten, a nuestros estudiantes y al equipo docente, la reflexión sobre los modos de construir propuestas de enseñanza. Todos buceamos en nuestros fundamentos éticos políticos, teórico epistémicos y las relaciones (o no) que existen entre ellos. Este trabajo se realiza bajo el supuesto que focalizando los problemas que aparezcan podemos analizarlos, redimensionarlos y construir mejores propuestas de trabajo.

4. Palabras clave: Cultura, alteridad/otredad, comunidad, reflexividad, práctica docente, configuraciones didácticas, perspectivas de la EF, auto referencia, investigación acción, emociones, praxis.

5. Introducción:

5.1 Tema y justificación: *La formación docente en EF y las problemáticas que obturan la posibilidad de construir prácticas renovadoras por parte de estudiantes y docentes.* La decisión de abordar esta temática se originó en la explicitación de estas problemáticas por parte de docentes de EF durante los años 2000 y 2001 (Amuchástegui y otros/as 2000); asociado a los que estudiantes practicantes reconocían como serios y difíciles de resolver en nuestra cátedra de Práctica Docente. En ambos casos observábamos recurrencias relacionadas con el lugar donde se instalaban dichos problemas y las dificultades para superarlos.

5.2 El problema: Muchos de los problemas enunciados se instalaban fuera de las propias decisiones a la hora de armar las propuestas de enseñanza, en general no se problematizaba el campo de conocimiento específico: La EF. Como consecuencia, las ideas acerca de cómo los

conocimientos de EF se enseñan y aprenden, se asociaban a la necesidad de intervenciones pedagógicas que operan *solo* sobre el hacer; sin integrar la reflexión o el lenguaje sobre ese hacer. Estas problemáticas agudizan la dificultad para reconocer en las prácticas los marcos teóricos que subyacen en ellas y las transposiciones didácticas resultan innecesarias.

5.3 Hipótesis: Creemos que la diversidad de perspectivas teóricas que cohabitan en nuestro campo disciplinar y su falta de explicitación a la hora de pensar las prácticas son elementos que dificultan las transformaciones.

La formación debería entonces intentar volverse una tarea existencial, ya que si el problema nos atravesara, lograríamos ver que el “*discurso teórico*” cobra sentido como instrumento para analizar la práctica y es mucho más que una palabra vacía. Creemos que los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de la EF se evidencian en supuestos acerca de: 1) La identificación de los contenidos sustantivos de la disciplina; 2) Los modos de construir los “contenidos” a enseñar y 3) Las estrategias que se proponen para enseñar. En síntesis, identificamos como *raíz del problema la disociación entre los modelos teóricos explicitados y las propuestas prácticas*, como producto de una débil tarea analítica reflexiva.

5.4 Objetivos:

- Analizar nuestras propuestas de enseñanza (docentes y estudiantes), en procura de comprender cómo acontecen las relaciones teoría-práctica para confrontarlas con nuestros discursos explícitos.
- Desocultar los problemas que tenemos para construir prácticas reflexivas, visualizando y deslindando complicaciones en la interrelación teoría práctica.
- Identificar problemas institucionales que afectan la formación docente.

5.5 Objeto de estudio: Para visualizar y analizar los problemas que obturan la construcción de prácticas renovadoras, focalizamos la mirada en el modo en el que armamos las propuestas de enseñanza en EF al interior de nuestra investigación acción en la cátedra y en los problemas enunciados por docentes y estudiantes del IPEF que trabajan en la cátedra Práctica Docente con otros formatos.

5.6 Estado del arte: En las últimas décadas se pueden rastrear investigaciones que bucean en la formación de formadores, sus problemas y las demandas actuales, además de generar algunas propuestas para sortearlas. Entre las problemáticas que se profundizan, nos parece que “La construcción de las propuestas de enseñanza” y las implicancias que cobran en las prácticas escolares, son eje donde detener la mirada. Cuando nos referimos a propuestas de enseñanza, las pensamos como “*configuraciones didácticas*” las que implican una

“elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos...” Pensamos que *“...Todo estudio en el campo de la didáctica en el que se pretenda analizar problemas de la práctica, requiere el análisis de las condiciones en las que se enmarca”* (Litwin, 1987; p. 13,14).

En EF no hemos encontrado antecedentes de investigaciones que focalicen ese aspecto, sólo producciones que desde un enfoque en particular plantean recomendaciones en sintonía y desarrollan posibles esquemas orientadores del trabajo (Rozengardt, 1998). Por eso decidimos apuntar a ese aspecto en esta investigación.

La enseñanza necesita un abordaje complejo que logre re-unir lo que los esfuerzos teóricos analíticos naturalizados han aislado (Litwin, 1987). Es necesario investigar y reflexionar acerca **del propio campo de conocimiento** y las necesidades que tiene en el ámbito específico del sistema educativo de proponer los aprendizajes de saberes reconocidos y valiosos para la cultura. Por eso se impone analizar y comprender qué teorías subyacen en las prácticas para poder establecer relaciones de congruencia, porque existe un discurso polisémico acerca de lo que la EF es. En muchos casos esas visiones son contrapuestas, inclusive incompatibles (Pedraz, 2004). Una EF como verdad que normalmente no se discute y la necesidad generalizada de verla como tal, pensamos impide descubrir la que acontece en nuestras prácticas, para transformarla en la dirección en la que creemos debería orientarse.

Reconocer la multiplicidad de discursos sobre la EF nos obligó a profundizar en el conocimiento disciplinar, su historia y sus complejidades, porque a pesar de que esta práctica ha sido validada en las escuelas desde sus comienzos; los motivos en la mayoría de los casos han sido ajenos a ella, porque solo recientemente (como se observa en el cuadro 1) se ha configurado como un conjunto de conocimientos relativos a lo corporal y motriz que debería **“ser enseñado”**, no tan solo **“practicado”**.

Creemos que las **“experiencias”** y su validación al enunciarlas

“permiten pensar la educación desde otro punto de vista, de otra manera. Ni mejor ni peor, de otra manera. Tal vez llamando la atención sobre aspectos que otras palabras no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver” (Larrosa, 2003).

En ésta línea coincidimos con el autor, cuando afirma que los discursos críticos están dichos, *“Ya han pensado lo que tenían que pensar y ya han dicho lo que tenían que decir sobre la Educación”* (Larrosa, 2003) por ello hay que dar lugar a la experiencia como testigo de lo que **“está siendo”**.

La tarea de enseñanza para nosotros/as debería reunir las características que cobra el concepto de “conocimiento práctico” para Habermas *“la investigación hermenéutica abre la realidad guiada por el interés de conservar y ampliar la intersubjetividad de una posible comprensión orientadora de la acción”* (Habermas, 1982; p.32) y según este autor sumado al “conocimiento emancipatorio” que se genera en modelos represores, uno realiza la experiencia de autorreflexión. Creemos que éste modo de entender la práctica es análogo al concepto de Práxis de Freire en tanto remite a la acción consiente y libre del sujeto (Freire; 1969).

Si no asumimos esta idea de **praxis** como comprometida en sí misma con una dimensión teórica y en consecuencia la enseñanza como un diálogo con los aprendientes, el divorcio no solo afectaría a la EF sino a cualquier disciplina pedagógica. Pensamos que el formato de investigación acción provee las herramientas para in-corporar el problema que se visualiza en la práctica, que hecho carne en una experiencia que trasciende el discurso elegido y evocado, permitiría comprender una nueva dimensión del problema, dándole un sentido diferente al de un mero ejercicio analítico.

En este punto cobra relevancia la **cultura** entendida como una “urdimbre de tramas de significación” (Geertz; 1973, 20), constituida públicamente, siendo concientes de que en la actualidad conviven entramados diversos al interior de espacios sociales compartidos. Los sentidos construidos no son fáciles de decodificar porque cada lectura de la realidad se crea desde la propia teoría del sujeto que interpreta; y los sentidos interpretativos son interdependientes de sus contextos. (Geertz, 1973). Esto nos obliga a reconocer el lugar del “otro”...Los y las otras y nos exige como menciona Carlos Skliar

*“Volver a mirar bien, es decir, volver la mirada más hacia la literatura que hacia los diccionarios, más hacia los rostros que hacia las pronunciaciones, más hacia lo innombrable que hacia lo nominado. Y seguir desalineados, desencajados, sorprendidos, para no seguir creyendo que **nuestro tiempo, nuestro espacio, nuestra cultura, nuestra lengua, nuestra mismidad, quiere decir todo el tiempo, todo el espacio, toda la cultura, toda la lengua, toda la humanidad**”* (Skliar, 2003; p. 17)

Pensar la realidad de manera compleja implica asumir que hemos perdido “el mundo” y nos demanda aprender a reconocer la existencia de mundos posibles que además nos enriquecen y completan. Pensar al otro, dejarlo que diga, darle cabida, aún a sabiendas de la imposibilidad de conocerlo; implica *“el compromiso ético de estar continua y permanentemente buscando hacerlo”* (Saraiva, 2007; 52). En cualquier práctica social entonces, las maneras en las que

interpretemos la otredad anuncian cómo queremos que sea, pero no necesariamente como termina siendo.

Nos parece relevante también explicitar la idea de comunidad que sostenemos, porque la comunidad no se funda en lo común que se tiene, sino por *lo no común* que hay en ella, por la diferencia. Lo común no es lo mismo sino justamente lo diferente. Castrillón dice que este no-común que funda la comunidad es “la comunidad que viene” lo común no es lo que subyace, pega o junta a sus miembros. Queremos decir que el común que queremos armar, no borra las diferencias, por el contrario, el común tiene la intensión de permitir que cada uno potencie su ser, que cada uno sea lo que es. (Castrillón, 2008; p. 176).

En la búsqueda de herramientas que nos permitieran correr, salirnos de nosotros/as para poder hacer de la educación una experiencia “común” encontramos el concepto de “**reflexividad**” entendida como un proceso consciente que no surge automáticamente, sino como respuesta a la experiencia traducida en exploración interna de auto objetivación y reconstrucción analítica (Willis, 1980; p. 91). Creemos con Deleuze, que hay una forma de pensar que se presenta como confortable, un pensamiento casi tolerante, casi quieto, que se organiza pura y exclusivamente a partir de los objetos de reconocimiento. Pero ese pensamiento no puede pensar, no piensa, solo reconoce y se contenta con ello (Zourabichvili, 2004). En estas coordenadas creemos que las experiencias son fundantes cuando nos interpelan. ¿Cuándo nos interpelan? Cuando nos obligan a salirnos de nuestra zona de comodidad, a salirnos de ese “rol explicador” en el que rápidamente los/as maestros/as nos ubicamos cuando se ausenta la reflexividad, cuando lo que fue pensado no vuelve a ser revisado.... *Hay una llamada y es en relación con el no-conocimiento... pero este “no lo se” es la condición necesaria para que algo ocurra...* (Skliar, 2007; p. 31) se trata del verdadero aprendizaje, de aquel aprendizaje cuya trayectoria se inicia primero en la sensibilidad.

Finalmente traemos a colación la idea de **acontecimiento**

“Cuando lo imposible se hace posible, el acontecimiento se hace lugar (posibilidad de lo imposible) [...] Para que un acontecimiento tenga lugar, para que sea posible, es preciso que sea, como acontecimiento, como invención, una evidencia que no es nada menos que evidente. Ella es la que nunca habrá dejado de guiarme, entre lo posible y lo imposible. Ella es la que me habrá empujado tan a menudo a hablar de condición de imposibilidad” (Skliar, 2007; p. 35)

El acontecimiento es algo que no puede ser programable, el comienzo de una nueva lógica indispensable para poder encontrar modos alternativos de construir las prácticas docentes.

5.7 Metodología: Nos encuadramos en una perspectiva cualitativa-crítica y optamos por el modelo de investigación acción para enmarcar este trabajo; por lo tanto, el criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico, sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas permitiendo la generación de nuevos conocimientos a los miembros del equipo de investigación quienes somos simultáneamente actores de la situación que pretendemos cambiar.

En la cátedra, en un esfuerzo por forzar la mirada hacia los propios haceres, estructuramos las prácticas con ese formato investigativo, localizando el problema precisamente en la construcción subjetiva de la práctica docente, para evidenciar la complejidad de esta tarea y la importancia de saber *qué* conocimientos y *cómo* se van a facilitar a los/las otras/as; en procura de una formación que permaneciera atenta a las naturalizaciones. Además mapeamos los problemas reconocidos por colegas y estudiantes que trabajan las prácticas con otros formatos, tratando de visualizar cómo se relacionaban con los nuestros.

5.8 Unidades de análisis e instrumentos de recolección de datos:

1-Un porcentaje del producto de las tareas de sistematización de nuestra práctica de docentes y estudiantes (triangulaciones de las propuestas de enseñanza y sus respectivos registros y auto registros); 2- Informes finales de los y las estudiantes – practicantes de las promoción 2007 y 2008, (sobre ciento treinta y tres estudiantes tomamos aleatoriamente cuarenta y cinco informes); 3- Evaluaciones sobre la propuesta y el desempeño docente que realizan los/las estudiantes al finalizar la cursada; 4- Entrevistas abiertas con foco en "los problemas identificados en las prácticas pedagógicas" a: diez estudiantes – practicantes que no trabajaron con el formato de investigación acción, siete profesores/as de práctica docente de nuestra casa de formación sobre trece y siete estudiantes practicantes de otras carreras con la presunción de que los problemas de la formación trascienden las fronteras disciplinares.

6. Desarrollo:

6.1 Primeras revelaciones: Al comenzar el análisis del material de campo, buscando problemáticas de aprendizaje de estudiantes practicantes que dificultan la generación de prácticas renovadoras; entrevistamos a colegas docentes y a estudiantes practicantes que cursaron práctica en otras cátedras, bajo el supuesto que sus respuestas nos servirían para corroborar las que nosotros/as identificábamos en nuestra propuesta de investigación acción. Nuestro supuesto se confirmó, pero descubrimos que la naturaleza de los problemas que enunciamos docentes y estudiantes IPEF, se diversifica porque los mismos enunciados se sustentan desde diferentes posicionamientos teóricos y epistémicos; se ven y analizan en

diferentes grados de profundidad y esto para nuestra sorpresa no se determinaba por el lugar de docente o estudiante, como hubiéramos creído.

6.2 La mirada de los/las otros/as: Resumimos a continuación las categorías analíticas, construidas a partir de entrevistas a docentes y practicantes que trabajan con otros formatos y las realizadas a estudiantes de otras carreras de formación docente. Aquí se evidencia una confluencia de interpretaciones que hacen posible pensarlas a pesar de la diferencia de las fuentes.

Es importante señalar que de los veinticuatro entrevistados, veintidós respuestas pueden encuadrar en el mismo grupo al que denominamos “A”, en tanto que solo dos constituyen al que llamaremos “B”.

6.2.1 Sobre la relación teoría/ práctica: dos modelos diferentes y contrapuestos: En el grupo A se tiene la idea de que la teoría antecede a la práctica y por tanto es posible pensar propuestas homogéneas. Los y las entrevistadas/os manifiestan un profundo malestar porque la “práctica” es otra cosa, porque encuentran múltiples dificultades originadas en el sistema, los gestores, los estudiantes (niños/as o jóvenes), las infraestructuras, etc. Como las respuestas uniformes no logran resolver estos problemas, no se puede “trabajar bien”, ni se podrá; a menos que las condiciones se den. Según estas personas si las condiciones fueran óptimas, no habría problemas. Para este grupo todas las dificultades son producto de factores externos a ellos/as. Algunos ejemplos ilustrativos:

“Una de las principales (dificultades) es poder volcar lo que aprendieron en teoría llevarlo a la práctica, si lo teórico llevarlo a lo práctico esa relación es como que no la tienen bien resuelta” (Entrevista docente- [ED] 3)

“Si, si, para mí la clave está en la actividad. Todo lo que aprendíamos era en base a las actividades que hacíamos. En el profesorado estaba la clave en la actividad. La actividad es fundamental, más allá de las reflexiones finales que uno le pueda dar” (Entrevista Estudiante [EE]1)

“si no sale como “tiene que salir” (la actividad) la clase se plancha” (EE 2)

“En primer año aprendí lo que era un proyecto, una planificación, unidad didáctica, en segundo y tercero fuimos a las escuelas, pero no te queda nada...” “Yo casi todo lo que aprendí, lo aprendí en los ad honorem que hice este año después de recibirme, en diciembre pasado.” (Entrevista practicante de magisterio [EPM] 1).

En el grupo B, entienden que la relación teoría práctica debería ser de otra naturaleza y expresan que la dificultad mayor estaría justamente en no poder romper la idea tecnocrática que impera en el profesorado. Se declaran en búsqueda de nuevos modos para construir

mejores propuestas, reconocen dificultades para comprender a sus estudiantes y expresan dudas acerca de sus decisiones que no temen compartir con pares y con sus propios estudiantes. Dos ejemplos:

“Más allá de los esfuerzos institucionales por ofrecer una formación que vaya articulando algunas perspectivas teóricas con las prácticas... sigue apareciendo una formación atomizada”. (ED 1)

“..Ellos se dan cuenta de que es un problema el tema de la enseñanza cuando empiezan a descubrir que la enseñanza es mucho mas compleja que la aplicación de un plan y la organización y la administración de tareas” (ED 5)

Nos parece que aquí se evidencia un contrapunto. El primer grupo (A) manifiesta que la dificultad es que la teoría no se puede aplicar en la práctica, el segundo (B) expresa que las prescripciones teóricas son las que obstruyen la comprensión de la realidad, deducimos por tanto que su idea de la relación *no es* igual que en el primer caso.

6.2.2 Ideas sustancialmente diferentes sobre enseñanza y planificación: El grupo A sostiene que la planificación debe ser coherente con los documentos curriculares y guardar *las formas establecidas*, no parecen problematizar las características de los sujetos destinatarios de las propuestas, ni sus contextos. Los diseños dependen fundamentalmente de la organización de sus componentes (objetivos, contenidos, evaluaciones, etc.) Subyace en este grupo una idea de “actividad” como portadora del saber, en consecuencia si la clase sale como fue planeada resultaría exitosa. Aquí es interesante observar que la idea de enseñanza se asocia fuertemente a su planificación... Sin embargo estos mismos sujetos reconocen que la “práctica es otra cosa”, en consecuencia, las planificaciones quedan en un plano de idealidad que solo sirve para cumplir con las formalidades de la escuela. La idea parece ser que la práctica se resolvería logrando el control para que la clase se organice mejor, en cuyo caso quizás, con el tiempo la planificación podrá ser “seguida”. Algunos ejemplos:

“Yo los hago trabajar con la propuesta curricular de la provincia...Directamente les digo que lo busquen ahí, que eso es lo que la provincia ha propuesto, que es lo que tenemos. “Que agarren una propuesta curricular de la provincia, que ahí se fijen en los contenidos, en los procedimentales, conceptuales y actitudinales y trabajen sobre eso...que se remitan a ese documento...porque cuando vayan a la primaria hoy tienen que referirse a eso”. “Cuando estén en la primaria después, planificarán de acuerdo a su gusto y placer” (ED 4)

“Hicimos las mismas prácticas, planificamos la misma actividad para dos grupos diferentes, era la misma actividad pero al momento de dar la clase; yo daba la actividad

como estaba prevista y mi compañero la daba (en ese caso él podía ver como había salido mi actividad y la modificaba en base a eso, en base a los errores que había tenido mi clase) y las adaptaba para las clases del día en el momento. Cuestión que no habíamos visto antes, en su caso él pudo resolver por ver la clase anterior...” (EP 7)

“Entrevistador: ¿y en cuanto al contenido, cuáles son los problemas que identificas?

“Lo primero que pienso: entrar al grado y que los chicos me respeten. Después el contenido vas viendo, estudiándolo...Lo primero es plantarse en el grado”. (EPM 5)

En el segundo grupo se observa una preocupación por incluir a los sujetos que aprenden aunque no se explicitan claramente los modos para lograrlo. Para este grupo, la “actividad” no alcanza para facilitar los aprendizajes, se preocupan por procedimientos internos que quienes ocupan el lugar de aprendientes requieren para efectivamente aprender algo nuevo.

“Aparecen propuestas que pueden estar descontextualizadas” (En los estudiantes practicantes)...No solamente a los significados particulares que le dan los chicos, sino además en relación al entorno escolar, a las características sociales y culturales del grupo.”(ED 1)

“El (problema) que más los condiciona en algún sentido en una primera etapa, y esto es bastante recurrente en los practicantes, es no poder salirse de una enseñanza bastante tecnocrática, en el sentido que responda a una planificación, a la planificación de una planificación o mejor dicho la planificación de una teoría sobre la enseñanza” (ED5)

Reconocemos al menos dos matrices distintas de EF, en consonancia con modelos de enseñanza y aprendizaje diferentes. Uno privilegiando el hacer del niño bajo el supuesto de que éste hacer es el contenido; el otro preocupado porque presume que no es así ya que la acción requeriría de otros procedimientos internos de niños y niñas para efectivamente ser aprendida y contextualizada en alguna práctica corporal.

En el segundo grupo en cambio, las respuestas parecen focalizar en una preocupación por acercar la dimensión del diseño a cada contexto escolar y a sus actores. Creemos que estos colegas tienen una mirada que piensa las planificaciones en función de las necesidades de grupos “reales” de niños y niñas y en “situaciones” de enseñanza complejas.

6.2.3 Sobre los roles: En todos los casos del grupo A, encontramos elementos que dan cuenta de una preocupación por los roles, esbozada en dos niveles. Por un lado al lugar que se ocupa en un determinado esquema, por ejemplo el ser “alumno” buscando entender la demanda del profesor para lograr aprobar, aún cuando sus explicitaciones al demandar a los profesores sean las de aprender para ser mejores docentes. También en el caso de docentes ocupando diferentes roles hemos observado una disociación en los discursos muy marcada. Ejemplos:

“...la construcción de su figura, de su rol como docente por parte de los practicantes, de ordenarse ante esa situación, ellos a lo mejor hacen un plan perfecto con intervenciones pre-programadas, divinas, pero se paran en el patio y no ensayan haber a donde me voy a parar. Como que no lo anticipan eso ¿no?, anticiparse al hecho concreto. Una cosa es que yo diga voy a preguntar, voy a corregir, voy a mirar y otra cosa es que ellos se paren y anticipen la clase. Cómo voy a empezar, voy a tomar lista, primero voy a saludar, voy a contarles que voy a hacer primero o no, me voy a parar en un determinado lugar, donde un grupo lo voy a armar acá [...] para yo moverme de determinada manera. No lo anticipan a eso [...] se ven desbordados o que no se puede seguir la secuencia del papel porque no es lo mismo la mirada del contexto que el papel, esa es para mi la segunda dificultad. A lo mejor se saben de memoria el plan, pero no hacen esos ensayos...” (ED 7)

“Yo se que no voy a ser una buena docente porque mi voz es muy bajita, no es la de un profesor... (La del profesor) es una voz fuerte que puede imponerse” (EP 5)

“El rol del profesor tiene que ser la autoridad de la clase. Tienen que tener presencia: “Acá el profesor y allá los alumnos”. Un ejemplo: el año pasado L. estaba retando a los chicos y se reía. Esto no va. O te reís o los retas! (EP 4)

“ Y digo, no... no voy a levantar mucho la voz porque no vaya a ser que a la docente (del grado) no le guste”. En el caso de Z (la docente de grado), ella me dijo <Si vos tenés que retarlos, retalos no te hagas problema>, este... pero al principio hasta que uno la conoce, no los voy a retar en una de esas a ella no le gusta”. (EPM 3)

En el grupo B no aparecieron alusiones a los roles, ni como determinantes a la hora de pensar la práctica, ni como condicionantes de la relación entre sujetos de enseñanza y aprendizaje.

En el grupo A asoma una disociación que estaría determinada por el lugar que se ocupa; la idea de rol se relaciona con el modo en que un maestro debería situarse frente a la clase, lo que creemos bosqueja una mirada sobre cuáles serían tareas del profesor, que a nuestro juicio deja poco lugar a lo inesperado o al “otro” que aprende. Según este modelo, el profesor debería prever lo que va a ocurrir en la clase porque lo que pase en la clase es solo consecuencia de su acción. Si los lugares que se ocupan fijan modelos de acción, el supuesto es que en ese lugar las acciones no pueden variar. Entonces podríamos pensar que hay un solo modo de ser docente, de ser alumno, de ser practicante...

6.2.4 Relaciones de exterioridad: En el grupo A, hay una permanente alusión a los “tiempos escasos de la EF en la escuela”, lo que nos induce a pensar que los únicos tiempos que identifican en sus propios aprendizajes son los de las clases, los visibles. Cuando salen nuestros estudiantes del aula, o niños y niñas del patio en las escuelas, parece haber una

suspensión del saber que se está aprendiendo hasta el próximo encuentro, cuando el maestro nos vuelva a dar o decir sobre él. El saber, solo será visible nuevamente ante su enunciación o la demanda que ponga en evidencia su ausencia.

*“La propuesta curricular me decía que en 1º grado tenía que trabajar el cuerpo, la lateralidad, etc. Entonces la profesora me dice “vamos a empezar por partes del cuerpo”. Sentía que **no tenía herramientas**, porque yo curse con X juego de 1º y fue excelente... Y bueno con él muchos contenidos sobre desarrollo de las etapas evolutivas no las tuve; y en el IPEF no hay otra materia que abarque esa etapa más que nada con juego” (EP 3)*

“Lo primero que identifiqué es que no nos enseñaron a hacer un registro (de asistencia) nunca nos enseñaron la parte administrativa, ni en la cátedra de práctica ni en ninguna materia adicional, tampoco cómo rellenar planillas” (EPM 1)

Los practicantes reclaman por lo que “no fue dado” en la casa de formación, y sienten que por eso no logran resolver lo que “dan” como los profesores (de la escuela y del IPEF) esperan.

“Tienen una profesora titular que los está mirando y estamos nosotros, que gracias a Dios (tocando madera) voy mínimo tres veces a verlo a cada uno: al principio, a mitad y a fin de año” y al que esta muy jodido lo veo 5 o 7 veces acompañándolo... (ED 4)

En este caso el entrevistado nos parece atribuye a la mirada docente, una impronta de control que permite que la práctica suceda como se pretende... como debe ser.

En el grupo B los sujetos expresan preocupación por reconocer que los aprendizajes ocurren subjetivamente (aunque no sean visibles) y la tarea docente requiere implicarse con los/las otros/os para poder facilitarles los aprendizajes elegidos.

6. 3- Y... Resultó que nosotros/as estábamos ahí!!!

No eran los y las estudiantes practicantes los **únicos** que tenían problemas para construir propuestas de enseñanza renovadoras. A pesar de tener teóricamente la intención de realizar los procesos de sistematización y análisis de la práctica paralelamente a los de nuestros/as estudiantes, y de hecho haberlos comenzado; en un principio los ignoramos supinamente. Muestra fehaciente de esto es la denominación original de este trabajo: “*Problemáticas de aprendizaje de estudiantes practicantes en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras*” que como anunciamos en la portada, devino en “*Problemáticas de aprendizaje en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras*” al reconocer-nos parte del problema.

6.4 Nuestra mirada “mirando-nos” (a practicantes y docentes)

A continuación compartimos las categorías de problemas que construimos al interior de nuestra propuesta en la cátedra en el proceso de investigación acción.

6.4.1 Auto referencia: Las emociones como jaula: Resulta muy difícil moverse de las propias concepciones y deseos, modos de actuar y expectativas, aún cuando los conceptos de hábitos y “naturalización” de las prácticas han sido (teóricamente) discutidos en clases de práctica docente y entre pares docentes... Si entendemos que los aprendizajes se construyen a partir de un no saber, esa ignorancia impacta emocionalmente, desequilibra. “Desnaturalizar” implica poner en duda lo ya sabido... y eso duele. Superar esa desestabilidad es difícil porque dentro del sistema educativo dudar y cometer errores son estigmas y sinónimos de exclusión o de castigo en la mayoría de los casos. Pertenecer, ser parte, estar incluido son mandatos culturales desde las versiones de la realidad que pareciera imponer la dinámica en las instituciones educativas. Cuando sentimos que el statu quo se pone en riesgo, la reacción inmediata es retraerse y reafirmar lo que viene siendo.

“El analizar auto registros, escuchar los registros del otro, realizar las triangulaciones fue una tarea verdaderamente chocante en un principio, debido a que estábamos acostumbrados a trabajar de otra manera en los años anteriores... (Informe final [IF] GB 2007)

“Los errores siempre se ven malos, equivocarte es un “pecado”, en mis pensamientos el error, da miedo. Sentía que si para mí como estudiante el error era insostenible, me iba ser muy difícil aceptarlo “como profe, en mi clase”. Era como imposible, ver el error como un espacio de aprendizaje” (IF GF- 2007)

Lo que aparece recurrentemente aquí es el miedo a que el error sea visto por otros/as. No se entiende visceralmente como un posible espacio de aprendizaje a pesar de que ese discurso es repetido N veces por docentes y estudiantes. Se vive como un límite:

“La docente titular de la cátedra me decía: “ uno solo! sólo uno de ustedes ha podido llegar a realizar una unidad didáctica como la gente, coherente, los demás son un desastre, y no sé cómo llegaron a cuarto año” [...] (Esto me hizo acordar y sentir como cuando mi padre comparaba mi rendimiento académico, con las notas del mejor chico del curso en la secundaria, sin tenerme en cuenta ni siquiera como persona, sino que me veía como la sombra de alguien, la cual aún no es nada) (IF EL- 2007)

Las emociones operan posibilitando u obturando la apropiación de los nuevos saberes y creemos que en el marco de las propuestas de formación, su densidad no está pudiendo ser tratada. Las emociones de los/las estudiantes se conjugan con las nuestras reforzando nuestros propios esquemas e impidiéndonos ver más allá de la razón.

“Mi reacción ante el reclamo de la colega S diciendo que le había dado vergüenza estar en mi clase por cómo había “destrozado” la unidad de la estudiante AM públicamente,

fue justificarme en la baja calidad de su producción... Y S me dijo: Pero estamos mirando tus acciones no las de ella! Me enojó que pusiera en duda mi acción pedagógica. S entonces me preguntó si agrediendo a la estudiante le facilitaba el aprendizaje... La culpa desplazó al enojo y mande un mail a AM pidiéndole disculpas por el modo y por no haber visto su malestar, pero afirmando la necesidad de que revisara la producción críticamente.” (Narrativa del equipo docente sobre el caso AM- 2008)

“Pero las peores emociones surgieron al compartir mi Unidad (gran sorpresa), con el resto de mis compañeros. Mi Unidad estaba en la pantalla...gigante, allí a la vista de todos...ese momento me pareció una eternidad, creí que todos me miraban, que todo se volvía contra mí. No se si exagero, pero fue como estar dentro de la boca del lobo! (IF AM 2008)

Pensamos a las **emociones como condicionantes** y ausentes en los análisis de las propuestas de enseñanza y sus impactos; que aparentemente serían los que más limitan. Esta idea se vincula de manera central con los modelos de relación teoría práctica que los actores/actrices configuramos; en particular cuando la teoría queda “atrapada” en una lógica positiva que desconoce lo que le ocurre al sujeto internamente.

6.4.2 Distancia entre los discursos y las propuestas: producto de la ausencia de revisión entre las propuestas de enseñanza y su articulación con las teorías “elegidas” que suscribimos los/las propios actores/actrices. Ligada a la anterior categoría en la dificultad de auto objetivarse y construir coherencia porque confrontar las propias acciones con sus intencionalidades y fundamentos originales, es doloroso y nos obliga a ver las contradicciones exigiéndonos (desde el compromiso ideológico enunciado) trabajar para superarlas. Eso duele, eso es más difícil.

Esta categoría se visualiza principalmente en la construcción de propuestas de enseñanza (hipótesis de unidad y de trabajo diarias) y sus operativizaciones.

Un ejemplo paradigmático es encontrar en un plan de trabajo de unidad expectativas de logro relacionadas con juegos deportivos (en este caso de handbol) como “*Comprender la lógica del juego*”, seguidos de contenidos tales como para la dimensión conceptual: “*Juego deportivo Handball: Pase- Recepción; búsqueda de espacios libres (en Ataque). Intercepción (defensa)*” en la procedimental “*Aplicación del pase, la intercepción y la búsqueda de los espacios libres durante situaciones de juego*” y en la actitudinal “*Cooperación y participación en le juego*”. La evaluación explícita que “*se tendrá en cuenta la comprensión del juego*”; lo que en principio podría no ser objetable. Sin embargo a la hora de organizar las clases, se proponen tareas del siguiente tipo:

“En un espacio determinado se enfrentarían dos equipos de 4 a 6 jugadores. Habrá un arco (2 conos) ubicado en el centro, que es común a los dos equipos, situándose en él un arquero que deberá evitar los goles de ambos equipos. El equipo que más goles realice será el ganador” (Fragmentos de Unidad didáctica 3 VC - 2008)

Nos preguntamos ¿Cómo el pase y la recepción, la búsqueda de espacios libres y la obstrucción en defensa contribuirían a mejorar la comprensión del juego de handbol? Sobre todo si un procedimiento que se identifica como requisito es la aplicación de estos fundamentos... Tampoco aparecen procedimientos para trabajar la cooperación que se enuncia en la dimensión actitudinal. Finalmente la evaluación retoma la expectativa en función de corroborarla, sin que la mediación del saber elegido haya focalizado en su apropiación.

*“En la clase yo menciono como dimensión procedimental y como expectativa de logro el “reconocer el modo más adecuado de saltar en largo” sin embargo, al proponer solo actividades y focalizar solo sobre la acción, la expectativa de logro se reduce al modo más adecuado de saltar y no al descubrimiento y reconocimiento del modo más adecuado de saltar, se **anulan los procedimientos cognitivos**”* (IF LB -2007)

“Existía un gran desfase entre las expectativas planteadas, los objetivos y los procedimientos que los niños debían realizar para cumplirlos. Y con esto me refiero a que entre los contenidos conceptuales planteados y los procedimientos no existía ningún nexo, no había relación. Es más los contenidos procedimentales no eran procedimientos...sino que eran actividades. Así también esto surgió con las expectativas de logro, que poco tenían que ver con el tema propuesto: actividades atléticas” (IF RM- 2007)

En la formación pareciera existir una pobreza de espacios que nos interpelen, a estudiantes y docentes, para reflexionar sobre las propias construcciones teóricas, obturando el ejercicio de ponerse en la mira, extrañarse y construir la flexibilidad necesaria para producir cambios en las propias prácticas. Como esto parece ausente, al ser interpelados enunciamos a priori solo problemas que podemos nombrar formales: el control de la disciplina, la falta de elementos, la situación de ensayo, la escasez de “actividades”, etc.

6.4.3 La planificación focalizada en prescripciones teóricas que no se confrontan con situaciones de la realidad: El armado de unidades y propuestas de clase se centra más en una profundización analítica del saber a enseñar (por ejemplo juegos motores o deportes según un enfoque particular), que en los conocimientos que los y las estudiantes (niños, niñas, jóvenes o adultos) de un grupo en particular deberían o necesitan aprender sobre ellos. Este

problema se agudiza cuando es reforzado por las propias experiencias escolares sobre cómo se “debe” aprender. Relacionada también con las dos categorías anteriores, esta aporta una nueva perspectiva de análisis que da cuenta de la ausencia del “otro/a” a la hora de pensar las propuestas en contraste con una fuerte “presencia” de los modelos aprehendidos de enseñanza bajo el supuesto de lo que Philip Jackson (Jackson, 2002) denomina “identidad compartida”.

*“Nunca aparecían que intervenciones facilitarían las dimensiones del contenido [...] Pero el mayor problema a mi modo de ver, no era que no aparecían en el plan, la cuestión era que **nunca** habíamos sido conscientes de que debíamos analizar que intervenciones facilitarían este proceso por parte de los alumnos.” (IF MP- 2007)*

“La profesora titular de la cátedra, me comento que ese día trabajaría en el aula de capacitación. ¿Por que? Fue mi pregunta, entonces me contó que en una clase de práctica IV con otra comisión, estuvieron analizando unidades didácticas y solamente los estudiantes-autores podían visualizar la UD que estaba siendo puesta en cuestión. A raíz de esto un estudiante de esa comisión propuso que sería mejor usar el cañón para que, proyector mediante, todos pudieran focalizar sobre el trabajo [...] La profesora tomó la idea pero la usó con otro curso en su primer análisis de unidad con un desenlace desastroso. Ella trasladó el recurso didáctico sugerido al otro grupo como si “los otros fueran los mismos” (Reconstrucción de S sobre el caso AM -2008)

En los ejemplos anteriores se puede observar cómo la enseñanza parece pensarse en función de la lógica del contenido construido por el/la docente o practicante, sin que a priori se confronte ésta lógica con los saberes/experiencias/necesidades de los destinatarios.

6.4.4 Dificultad en superar los “roles”: No dialogamos con los/las personas que ocupamos el rol... lo hacemos con el rol y el interés que éste nos despierta o no; mayormente relacionadas a la calificación en el lugar de los estudiantes y a la “necesidad” de ver avances en el lugar de los/las docentes, de participar de la clases en el caso de niños y niñas, etc. Creemos que se puede analogar con los roles que se ocupan en las instituciones por los intereses que se juegan en las relaciones de poder.

En nuestro caso en la relación asimétrica docente-estudiante y en los practicantes la “distancia profesor –alumno/niños/as”.

La primera clase áulica luego de las vacaciones, la profesora de la cátedra pidió, que la tomemos como una persona y no como una profesora, de esta manera sería más fácil la relación con ella. Desde ese momento, el Practicante, comenzó a tomarla como G (y no

como la profesora G). Así, podía explicitarle cosas que de seguir manteniendo la relación anterior no hubiera podido hacer. (IF DG -2007)

“No lograba expresarme con tranquilidad, me seguía limitando la idea de que cada vez que hablaba, ella (la profesora) de alguna manera nos evaluaba, y eso podría influir más adelante en las calificaciones de trabajos prácticos o en el parcial” (IF MP-2007)

“Eran mas de 45 chicos, al principio me dio un poco de miedo e incertidumbre, ya que con M (pareja pedagógica) esperábamos que las cosas nos salgan bien por todo el esfuerzo que pusimos para planificarla y también porque sabíamos que nos iba a venir a observar G.” (IF GB-2007)

“Me di cuenta casi al final del proceso de acompañamiento de mis practicantes que al inicio de la experiencia en mi escuela, discursaba sobre esto de aprender con ellos/ellas (estaba registrado en la entrevista que me hicieron en abril)... pero en realidad hoy puedo analizar que esa posibilidad de aprender era meramente enunciativa desde lo políticamente correcto en una supuesta maestra crítica que yo me “creo ser”, pero al preguntarme “mis” practicantes por “mis” aprendizajes caí en la cuenta de que no los podía identificar...” (Narrativa de experiencia de la maestra de nivel de destino C- 2008)

Creemos que en esta categoría nuevamente podemos visualizar cómo las emociones resultan condicionantes y cómo los discursos, si no se fuerza un análisis sobre los modos en que los operativizamos, la teoría se separa insondablemente de las prácticas.

6.5 Intercambiando miradas

Al comparar nuestras categorías con las de nuestros entrevistados/as observamos muchos elementos en común. Cruces entre los decires de todos/as nos motivan a pensar que la raíz de las categorías construidas estaría fuertemente centrada en la primera que enunciamos “*Modos de concebir la relación entre teoría y práctica*”; porque ésta condensa una manera de entender la realidad, a los sujetos, al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje entre otras múltiples cosas.

Todos/as coincidimos en que este tema es un problema, y podemos rastrear elementos que dan cuenta de ello. Afirmamos la existencia de dos modelos diferentes donde uno predomina ampliamente y podemos sostener que los siguientes elementos podrían asociarse con modelos de relación práctica teoría que definirían las acciones pedagógicas.

6.5.1 Modelo A:

Como la práctica aparece subsidiaria de la teoría, al plantear los contextos hoy una enorme diversidad, las teorías nunca alcanzan a ofrecer recetas para intervenir en ellos, por eso las prácticas no cambian. La naturaleza de los problemas enunciados es comprendida de manera

diferente dependiendo qué significados se atribuye a los mismos términos, aparentemente dichos enunciados se sustentan desde diferentes posicionamientos teóricos y epistémicos, aunque muchas veces las personas en un diálogo difícilmente supongan que así sucede. En este esquema concebir el aprendizaje en términos conductistas, es decir creer que lo visible es lo único que define la existencia o no de una apropiación del saber por parte del otro. En nuestro campo de conocimiento se asocia con la idea de que el hacer es el único portador del saber. Y ese hacer se ubica en la “actividad”.

Funcionar desde un esquema prefigurado de roles, que se delimitan por el lugar que se ocupa y son intercambiables, es decir es posible dissociarse y pensarlos en una pretendida “neutralidad” que anticipa los modelos de acción e inhibe a los sujetos de imprimir su peculiaridad, lo que implica pensar al “otro” despojado de singularidad concibiendo al sujeto como externo al mundo y pasivo frente a lo que en él ocurre y lo que le ocurre a él.

6.5.2 Modelo B:

Se reconoce la necesidad de mirar-se en acción y confrontar las propias acciones con las intenciones y razones (teóricas, éticas, prácticas, etc.) que les dieron origen. La teoría se visualiza como un elemento necesario para mejorar la comprensión de la práctica, se reconocen marcos teóricos que en constante confrontación con la práctica generan nuevas búsquedas teóricas. Esto pareciera evitar la tergiversación de conceptos teóricos en general o al menos la generalización de posicionamientos personales con peso de teoría legitimada. La concepción de aprendizaje reconoce la existencia de procesos invisibles de los sujetos y a las clases como momentos disparadores de estos procesos, que pueden seguir ocurriendo en tiempos personales de los aprendientes. Esto implicaría una disposición para dialogar ellos/ellas buscando entender qué necesitan para aprender mejor lo que pretendemos enseñar y pensar al “otro” en su “otredad”, diferente. Entender que los roles, son intercambiables y si bien portan una determinada asignación, también se construyen con otros y no pueden neutralizarse, el asumir diferentes roles requiere en todo caso la construcción de acuerdos y respeto mutuo lo que resultaría en concebir al sujeto como parte del mundo y productor de sus significados; por tanto activo en su transformación.

7. Conclusiones:

7.1 Cruces y caminos: Esta investigación nos ha permitido observar grandes conflictos para identificar los conocimientos que se pretende enseñar por falta de problematización de la enseñanza. La idea de que hacer es sinónimo de saber, trasciende hasta los propios discursos que lo niegan: La incongruencia entre por ejemplo afirmar que los procesos de aprendizaje

tienen tiempos y modos singulares y la necesidad de verlos plasmados en los mismos resultados y tiempos.

Nos permitió corroborar nuestros supuestos sobre cómo la diversidad de perspectivas teóricas que cohabitan en la EF (y en los modelos de formación) y su falta de explicitación para pensar las prácticas, son elementos que dificultan las transformaciones, porque diferentes versiones de lo que la EF es y cómo debe enseñarse conviven no muy pacíficamente al interior de la casa de formación, en una especie de “tregua irreal”, sin reconocerse explícitamente, ni analizarse los conflictos. Por lo tanto docentes y estudiantes quedamos entrampados en esa tensión y en general optamos emocionalmente, por una en detrimento de las demás.

Solemos criticar (docentes y estudiantes) las “incompetencias” de pares pero justificamos las nuestras. Ser reflexivos es difícil porque nos involucra y nos obliga a trabajar en cambios. Es más fácil atribuir los problemas a los estudiantes (jóvenes o niños/as) y a las condiciones de trabajo (que ciertamente son muy malas) por eso entendemos que la formación debe intentar volverse una tarea existencial, para que el problema nos atraviese.

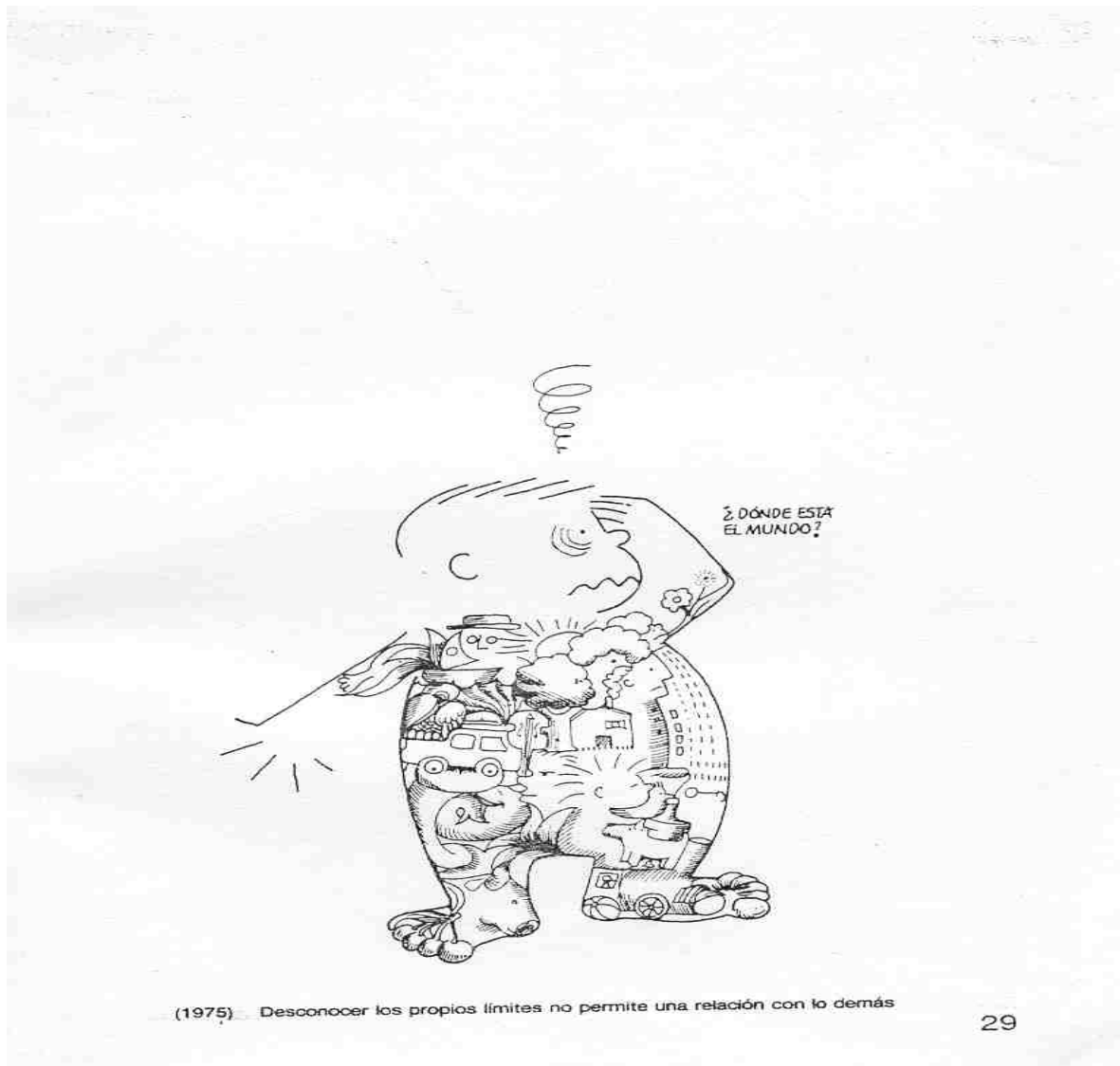
7.2 Un pasaje del discurso crítico a la experiencia crítica

Una preocupación constante en nuestra tarea de formadores/as en formación, fue y es el trascender el “discurso de la pedagogía crítica” porque sentimos que de un tiempo a esta parte, además de constituirse en el discurso política e ideológicamente correcto, se ha despojado de sus sentidos originales. A pesar de su permanente enunciación las “ideas críticas” no lograban plasmarse en nuestras prácticas de formación porque ocultaban bajo nuevos modelos cualitativos viejas estructuras de acción, fuertemente impregnadas por la externalidad. Estas acciones aparecían pretendidamente “objetivas” de un modo diferente al del viejo positivismo, pero reforzando una idea de neutralidad que eliminaba la presencia de los sujetos en nuestra práctica educativa, a pesar de declarar lo contrario. Nuestra investigación nos permite pensar que la fuerza de las experiencias en las que se construyen modelos de acción, no puede ser desarticulada sin provocar una nueva experiencia que las modifique con igual intensidad. El formato de investigación acción que proponemos en la cátedra consideramos hoy, aportó herramientas para trabajar en estas coordenadas. Teníamos una fuerte sensación al comenzar, de que una de las características de los seres humanos es que confiamos en la razón, creyendo ingenuamente (o no) que puede ser neutra; olvidando los condicionantes que las emociones nos generan. La avaricia, la envidia, la furia, los deseos, el interés, la indiferencia... se instalan y al ignorarlas y/o desconocer su fuerza en el transcurso de los procesos analíticos que implica una perspectiva crítica de la educación, se facilitaba la

difusión de ideas que legitimaban las distancias entre los discursos y las prácticas subjetivas y sociales.

Hemos podido corroborar ese supuesto inicial, en un proceso que resultó fuertemente destabilizador porque nos implicó abrir los ojos a los indicadores que aparecían en los reclamos, preguntas, acciones y discursos de los/las otros. Esto nos obligó a hacer algo con eso, en principio poner en duda los sentidos que unívocamente le otorgamos a la acción educativa y a reconocer en una nueva dimensión la presencia de los otros. Nos dimos cuenta hasta en los detalles más absurdos cómo afirmábamos determinados valores sin asumir los compromisos prácticos que debían sostener nuestras palabras.

Instalar las emociones en el marco analítico de nuestros haceres se constituyó en el *pasaporte* que sentimos habilitó el pasaje del discurso a las experiencias críticas.



8. Bibliografía:

- Amuchástegui G; Corsini G; Fassina; M; García A; Ríos C y Sigifredo L. (2000-2001) “*Proyecto Provincial de Capacitación Centrada en la escuela*” Dirección de Planificación y Estrategias Educativas de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Córdoba. Inédito.
- Castrillón, Humberto (2008) La comunidad educativa y el lugar de lo común. En Frigerio G. y Diker G. *Educación: Posiciones acerca de lo común*. (pp. 171-187) Buenos Aires. Del estante.
- Freire, Paulo. (1965) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires. Siglo XXI editores.
- Geertz, Cleefort (1987) *La interpretación de las culturas*. México. Gedisa.
- Habermas, Jürgen. (1982) *Conocimiento e Interés* – Madrid. Editorial Taurus.
- Jackson Philip W. (1994) *Practice of teaching*. [trad. Cast. “*Práctica de la enseñanza*”. Amorrortu editores. Buenos Aires 2002]
- Litwin Edith, (1997) *Las configuraciones didácticas, una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge. (8 de agosto de 2008) “*Conferencia la Experiencia y sus lenguajes*” www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Pedraz Miguel Vicente (Enero de 2004) La mirada del otro: Escuela, cuerpo y poder. *Novedades Educativas* número 157. 4-13
- Rozengardt, Rodolfo. (4 de abril de 2004) “*Una propuesta didáctica para la EF con niños. Fundamentos desde las teorías del aprendizaje*”. www.efdeportes.com
- Saraiva Karla. (2005) La Babel Electrónica: hospitalidad y traducción en el ciberespacio. En Frigerio G y Skliar C. *Huellas de Derrida, ensayos pedagógicos no solicitados*. (pp. 51-64) Buenos Aires. Del estante editorial.
- Skliar, Carlos (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí?*. Madrid. Miño y Dávila.
(2007) *La Educación que es del otro*. Buenos Aires. Noveduc.
- Willis Paul (1980) Notes on Method. En Stuart Hall; Dorothy Hobson; Andrew Lowe and Paul Willis. *Culture, Media, Language*. (pp. 76 a 84) Centre for contemporary cultural studies. Routledge. London.
- Zourabichvili François (2002) *Deleuze, une philosophie de l'événement*. Paris [Trad. Cast.: *Deleuze una filosofía del acontecimiento*, Buenos Aires. Amorrortu. 2004]

9. Anexo:

Cuadro 1: Enfoques presentes sobre la Educación Física en Argentina

<i>Supuestos sobre</i>	<i>Militarista Higienista Moralista</i>	<i>Tecnicistas</i>	<i>Psicomotrices</i>	<i>Socio- críticos</i>
<i>Cuerpo</i>	Dualista Cuerpo objeto	Dualista Cuerpo objeto	Integrada Cuerpo propio	Sujeto contextuado
<i>Aprendizaje</i>	Conductismo Fortalecimiento para la guerra, para prevenir la enfermedad, para mejorar la producción...	Conductismo Imitación y copia. Eficacia, eficiencia, resultado, éxito. Selección Imitación de modelos.	Cognitivismo, internalización, automatización. Intelectualización. Movimiento orientado al desarrollo intelectual. Privilegia lo cognitivo sobre lo corporal.	Constructivista. Significatividad de lo que se aprende. Consideraciones acerca de los contextos cultural y social.
<i>Enseñanza</i>	Reproducción Repetición.	Demostración. Reproducción. Repetición.	Énfasis en el proceso. Repetición para la automatización.	Problematización
<i>¿Qué estudian y privilegian?</i>	La pragmática de la acción (militarista y moralizante). El estudio de cuerpo y el movimiento desde las ciencias biológicas.	→ Agrega Competitividad y performance.	Destaca la importancia del movimiento para favorecer el desarrollo intelectual. Estudia el movimiento desde las ciencias médicas y psicológicas.	La construcción cultural y social del cuerpo y las prácticas corporales significativas en cada contexto.
<i>Lo que se pretende</i>	Mejoramiento orgánico. Capacidades motoras.	Mejoramiento orgánico. Técnicas y tácticas estereotipadas.	Conciencia corporal Esquema corporal. Organización espacio-temporal-objetal.	Conocimiento corporal subjetivo y sobre las prácticas corporales.