



**“INFORME FINAL : COMIENZO DE UNA NUEVA
MIRADA.”**
PRÁCTICA DOCENTE IV

Con la presentación de este trabajo pretendo compartir mi experiencia, resultado de una Investigación-Acción. Porque creo que para mejorar la Práctica de la Enseñanza nos hace falta una mirada autocrítica, reflexiva, teorizada, comprometida y para nada ingenua, sin olvidar la mirada de otros... para ver aquello que solos no vemos. Este relato, por lo menos intenta tener una cuota de todos estos requisitos; por ello los/as invito a leerlo...

Profesora: Amuchástegui, Griselda

Estudiante: Testa Sofía.

Curso – división: 4to J.T.

Trío pedagógico:

-Blazicevic, Agustina.

-Fernández Pizarro, Consuelo.

-Testa, Sofía.

Institución educativa: Poeta Leopoldo Lugones

Prof. Titular de grado: Martínez, Virginia.

Año: 2009

INDICE

1-La elección-----	2
2-Comenzó el año.....	3
3-...Comenzaron los problemas.	
Elaboración de la primera unidad.....	4
Elaboración de la segunda unidad.....	14
Elaboración de tercera unidad.....	19
4-Conclusión-----	25

LA ELECCIÓN

Todo empezó el último día de cursado de Epistemología I con Carina, ella dijo algo así: "si quieren que se les desacomode la cabeza vayan con Griselda Amuchástegui a Práctica IV"; eso me quedó "sonando". La insatisfacción que había vivido ese año con las prácticas era grande, sentía que las chicas no habían aprendido nada de lo que yo había intentado enseñarles; por otro lado, en el pre-jardín (donde trabajaba dando clases de Educación Física) me pasaba algo parecido, yo creía enseñarles a saltar, trepar, reptar, etc., pero un buen día descubrí que fuera de mi clase lo hacían mucho mejor, entonces ¡no les había enseñado nada!... Si ya lo sabían.

En mi cabeza tenía miles de preguntas ¿Cómo hago entonces?, ¿Qué hice mal?, ¿Cuál es la manera?, ¿Es así la docencia, simplemente uno cree que enseña y se convence de que el estudiante aprende? La decepción era grande, eso sentía que había hecho con esas jóvenes, niños y niñas, pareciera que me tenía que convencer de que ellos y ellas habían aprendido porque terminaba la unidad, el cursado, el año. No había nada que me asegurara que habían aprendido, que me lo confirmaba y eso era lo que yo necesitaba para sentirme satisfecha. Me tomo el atrevimiento de adelantarme al análisis y me observo un tiempo atrás... aún no sabía que esa inquietud, en la tarea de enseñar no podría ser nunca tan acabada y tangible; ya lo dice Philip W. Jackson¹: *"uno de los principales tipos de incertidumbres asociadas con la enseñanza: la incertidumbre relativa a la comprensión o el dominio de la materia enseñada por parte de los alumnos"*. Ni tampoco veía que yo, en realidad, no tenía la intención de que aprendan algo, sino que HICIERAN algo, tanto en el cole como en el jardín, pensando que con hacer bastaba para aprender, entendiendo a este último como una inevitable consecuencia del primero (Silvina Gvirtz y Mariano Palamidessi²). Todo esto aún no lo conocía ni era problematizado, no podía sacar a la luz la marcada influencia de una Educación Física Activista en mi práctica.

Pero volviendo a lo anterior, en mi había un gran sentimiento de insatisfacción sumado a la curiosidad y ansiedad que me invadía ¡por saber como era esto realmente! Había alcanzado a comprender algo de Epi I, durante las clases solíamos hablar mucho de las prácticas de ese año y comencé a concordar, en mi discurso, con esta corriente Socio-Crítica que empezaba a conocer. Entonces dije: quizá ahí encuentre la respuesta (en la cátedra de Griselda), es gracioso... en realidad buscaba la solución; pero ¿alguien la tiene?

¹ Jackson Philip W.; *Practica de la Enseñanza*, capítulo 3: Incertidumbres de la enseñanza.

² Gvirtz S. y Palamidessi M.; *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Capítulo 5: enseñanza y filosofías de la enseñanza.

COMENZÓ EL AÑO...

Entonces llegué a la cátedra, traía conmigo a dos amigas, literalmente las traía porque no venían tan convencidas de seguirme. Muy intrigada por como sería, llegué, junto con ellas, a un curso donde no conocíamos a nadie. Recuerdo que la primer clase fue un adelanto de lo que iba a ser el trabajo durante el año, donde quedaba bien claro todo el tiempo y el esfuerzo que íbamos a tener que dedicar, si decidíamos continuar.

Tan clara fue la advertencia que mis amigas se terminaron de convencer, ¡pero de escaparse! Para mí no había advertencia que me frenara, yo quería resolver mis inquietudes. Así que ellas se fueron y yo me quedé, no fue muy grato quedarme sola, pero no las iba a obligar, después de todo era a mí a la que le interesaba responder esas inquietudes, no a ellas. A pesar de que suelo ser tímida no me importó demasiado, presentía por lo menos un poco más de coherencia (a lo que venía acostumbrada a vivenciar como estudiante) entre lo que se "dice" y lo que "se hace" en la profe, eso me generó confianza, a pesar de su especial carácter.

El problema era ahora ¿Quién iba a ser mi compañero/a de prácticas?

Por suerte eso no tardo tanto tiempo en solucionarse, Agustina y Consuelo cursaban en la misma cátedra, pero a la mañana. Concordamos horarios, decidimos ser un trío, estábamos contentas de compartir esto juntas y gracias a la flexibilidad de la cátedra se pudo.

Nos tocó la escuela Leopoldo Lugones con la profesora Virginia Martínez, los martes de 1:30 a 4:30 (en un principio era de 2:30 a 5:30 pero hablamos con ambas profes y cambiamos de horario), iban a ser largas las tardes pero mejor así, las tres en el mismo día.

Cuando llegamos por primera vez al colegio recuerdo que, si bien no hubo muchas indicaciones o consejos de parte de Virginia, si fue muy amable y me sentí cómoda; niños y niñas nos saludaban, se acercaban a hablarnos, esto hizo cálida la bienvenida a la escuela; el resto de maestras, directoras, auxiliares nos saludaban simpáticamente pero como manteniendo distancia, también nosotras estábamos tímidas.

Al momento de decidir que grado le correspondería a cada una, concluimos que Al observar las clases, era fácil hablar entre nosotras y "criticar" lo que veíamos, los chicos y chicas siempre hacían más o menos lo mismo, parecían acostumbrados a ello; el desafío iba a ser no repetir lo que criticábamos.

4to grado sería para Consuelo ya que algunos de los niños y niñas de ese grado la habían elegido, quedaban 1er y 2do grado, entonces hicimos un sorteo. Así terminé siendo la "seño de Ed. Física" de 1ro "D", empezaba mi desafío.

Las primeras clases, de cursado de la cátedra, fueron incómodas, sentía que la profe me invadía con tantos ¿por qué?, no sabía de "donde agarrarme", me daba cuenta de lo poco que sabía. Al principio al sentir que me cuestionaban todo lo que decía no me daba la confianza para preguntar. Después y con el tiempo comprendí que no había porque sentirlo, quizá parecía que te estaba probando pero después dejaba en claro "que era bueno equivocarse para ver el error y aprender de ello", decía: "cuantas más dudas mejor", (o algo así). Seguramente me estaba "probando", yo aprendí que no era vergonzoso reconocer la propia ignorancia, y como en pocas situaciones de mi vida como estudiante, preguntaba, cuando quería y tranquila de no ser estigmatizada.

... COMENZARON LOS PROBLEMAS.

Elaboración de la primera unidad: Nos comunicamos con nuestro cuerpo.

Mientras que concurríamos a observar, teníamos que empezar a pensar la propuesta de la primera unidad, me acerqué al aula de mi grupo de estudiantes y les pregunté ¿Qué hacían en Ed. Física? Y ¿Qué les gustaría hacer y aprender este año? Anotaba en un cuaderno todo lo que me decía cada uno: bailar, hacer como animales, disfrazarse, jugar con sogas, aros, pelotas.

Aún con esto recolectado no estaba segura de que elegir. Pensé que la Expresión Corporal podía ser apropiada, y entonces comenzó el proceso de elaboración. Durante las clases de práctica docente, creí haber entendido la lógica de elaboración de las unidades didácticas, con el ejemplo de "las papas fritas del Ecuador" me había quedado clara la relación entre dimensiones del contenido, o por lo menos eso creía. En el momento de elaborar mi unidad en casa yo estaba segura de que lo estaba haciendo bien, porque en teoría lo había entendido; pero estaba confundida.

Cuando me la devolvieron tenía un montón de correcciones, fue una sensación fea, quería decir que no había entendido tan bien, como yo había pensado. Si bien era capaz, luego de ello, de identificar mis errores y ver en donde estaba mi equivocación; también, me encontraba con que ¡menos sabía ahora como encararlo! Era desesperante, me daba ansiedad; me sentía con más libertad de poder elegir que dar y eso me gustaba mucho, pero al mismo tiempo dudaba de como encarar lo que había elegido.

A pesar de ello estaba totalmente dispuesta a aprender, muy interesada y motivada con la propuesta de la cátedra, pretendía corregir rápido mis errores, pensaba que ahora sí se iban a responder todas mis inquietudes.

Es cómico ver como mi unidad era un completo enredo, de perspectivas, dimensiones del contenido, objetivos y actividades, faltaba la evaluación (que por cierto no tenía idea de cómo hacerla), un completo desastre. Es más, puse un montón de contenidos procedimentales, todo lo que se cruzaba por la cabeza que podría llegar a realizar con los niños y niñas lo escribía, esto me mostraba que en realidad no tenía una comprensión clara de las dimensiones todavía.

Contenido Procedimental
1-Reconocer conocimientos previos sobre el propio cuerpo
2-Identificar conocimientos previos de cuerpo expresivo
3-Experimentación de diferentes posibilidades de movimiento corporal con objetos
4-Experimentar diferentes formas de movilizar el objeto.
5-Experimentar la corporización del objeto
6-Focalización, concientización de posiciones corporales y apoyos.
(fue recortado para evitar la extensión, ya es ejemplificador)
18- ¿Será posible observar una obra de expresión corporal para niños?
19- ¿Será posible realizar una pequeña obra de expresión corporal con los niños?

Comentario [Cari1]: A que refiere?

Comentario [Cari2]: Estos ya no serían contenidos
No les parece excesiva la cantidad de contenidos procedimentales?

REFERENCIAS: RECORTE UNIDAD I CON CORRECCIONES DEL GRUPO DOCENTE

Luego de este relato, se puede observar como al momento de pensar mi propuesta para niños y niñas ignoro completamente el diagnóstico grupal e institucional (ni siquiera estaban en vías de elaboración, ya que los realizamos para presentar el primer parcial, y aquí se evidencia como se pierde totalmente la utilidad verdadera del diagnóstico). Me valgo de preguntas realizadas a los niños/as, que sin dejar de ser importantes, no son suficientes. Sumadas a las planificaciones anuales entregadas por la docente titular de Ed. Física, que me servían para identificar la impronta Psicomotricista que se le imprimía a la asignatura. Pero fueron únicamente estos dos elementos los que utilicé, ignorando así la posibilidad de entender la evaluación como una *"herramienta de conocimiento"*, lo que plantea Susana Celman³. Tomaré citas textuales de su texto, (en donde propone criterios como guías para la reflexión de una evaluación-herramienta) para fundamentar la necesidad y función de una evaluación diagnóstica.

"Durante los primeros encuentros de los alumnos con esta temática, y mediando un enfoque didáctico que incorpore los principios vigotskianos, el profesor podrá avanzar en la primera evaluación, es decir, podrá ir conociendo que conceptos generales y específicos están disponibles en los estudiantes para construir sus aprendizajes; como los relacionan con los nuevos materiales; hasta donde son capaces de continuar el proceso y cuales son las estrategias cognitivas que utilizan. Desde allí, y a partir de reconocer las posibilidades y los obstáculos, es el docente quien debe elegir el tipo de aporte que necesitan de su parte."

Es decir, no tuve en cuenta que si conocía más en profundidad aquel grupo concreto de niños y niñas con el que iba a trabajar, seguramente la propuesta sería más oportuna. No alcanzaba solo con preguntar a niños y niñas, para conocer algunos de sus intereses y gustos, tampoco con reconocer que aprendizajes previos existían para poder construir en base a ellos los nuevos, identificar la zona de desarrollo próximo como plantea Vigostky; si no que también era necesario conocer como era la relación e interacción entre ellos y con sus maestras; si eran escuchados o no, si eran verdaderamente tenidos en cuenta o no, conocer e interpretar su código, compararlo con el mío y ver si realmente había o no una *"identidad compartida"*⁴, que historias comunes o no existían, que representaciones tenían de la Educación Física niños, niñas, maestras, directoras, padres, es decir la institución y comunidad educativa. Entre otras cosas, ignoré que la enseñanza era aún más compleja, que leer la planificación anual que me daba la maestra.

También lo explica Celman: *"(...) Recuperando datos de una historia personal y grupal, estaremos en situación de elaborar evaluaciones que permitan comprender y valorar, al menos en parte, los procesos educativos que nos involucran a nosotros y a nuestros alumnos"*

Es claro que en ese momento me faltaban recursos teóricos para analizarlo; por más que se había trabajado en clase y lo había explicitado en uno de los trabajos prácticos, al momento de llevarlo a la práctica, se produjo una distancia tremenda.

Las primeras triangulaciones de la Unidad fueron muy pobres, sobretodo la primera, ya que no conocía aun como hacerla (o no lo tenía en claro todavía) y tampoco contaba con una buena recolección de datos, pero también me estaban faltando recursos teóricos para poder realizarlas.

³ Celman S.; *¿Es posible transformar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?*

⁴ Jackson P.W, *Practica de la enseñanza: capítulo 1: Acerca del saber enseñar.*

A pesar de ello, fueron evidentes y analizadas cuatro dificultades, al comienzo:

1-Una hipótesis de Unidad Didáctica con un cruce de perspectivas, por un lado orientación bastante Psicomotricista (donde se planteaba como dimensión conceptual del contenido cuerpo propio, cuerpo expresivo, cuerpo y música, etc.) y por el otro una intención de adaptarlo a "lo que la cátedra me pedía", en una corriente más crítica de la Educación física, como puede verse cuestionado en la expectativa de logro de la primer clase.

Contenido Conceptual
Cuerpo propio
Cuerpo expresivo
Cuerpo y movimiento expresivo
Cuerpo y objeto
Cuerpo y música

REFERENCIAS: RECORTE UNIDAD I CON CORRECCIONES DEL GRUPO DOCENTE

Dimensión conceptual

Cuerpo propio
Cuerpo expresivo en movimiento expresivo

Comentario [Cari3]: Que es lo que niños y niñas van a aprender? Ellos/as van a aprender el cuerpo propio? cuerpo y música?

Comentario [Cari4]: no alcanzo a visualizar que es lo que las y los niños van a aprender

Logros esperados:

Que los niños y niñas puedan conocer **la noción de cuerpo propio expresivo, que transmite un mensaje**

Comentario [Cari5]: •Será que Ud. están interesadas que los niños y las niñas puedan conocer los recursos comunicativos, creativos y expresivos del propio cuerpo?

REFERENCIAS: RECORTE DEL PRIMER PLAN DE CLASES DE LA UNIDAD I, CON CORRECCIONES DEL GRUPO DOCENTE.

2-Falta de definición del objeto a enseñar⁵. No hubo una investigación o búsqueda sobre la Expresión Corporal antes de elaborar la hipótesis de Unidad; yo sentía que no sabía como escribirlo, "que nombre ponerle". Las preguntas me ayudaron a orientarme sobre todo en el cruce de perspectivas, empujándome a buscar y preguntar sobre la práctica cultural que yo había elegido. Respuestas de profesoras y profesores adscriptos a la cátedra me fueron guiando y así pude ir modificando la unidad; pero solucionado esto, surgió un nuevo problema:

3- La incapacidad de realizar la Transposición Didáctica⁶; ya que los contenidos, sobre todo en su dimensión conceptual, estaban presentados de una manera casi inalcanzable para un niño o una niña de 1er grado; por ejemplo:

Primera hipótesis de clases

Dimensión conceptual

Cuerpo propio
Cuerpo expresivo en movimiento expresivo

Comentario [Cari6]: no alcanzo a visualizar que es lo que las y los niños van a aprender

Segunda hipótesis de clase:

Dimensión conceptual

Recursos comunicativos, creativos y expresivos del propio cuerpo.



Siguen siendo contenidos muy difíciles de aprender para un niño/a de 1er grado.

Tercera hipótesis de clase:

Comentarios de la clase previa: "¿qué es en definitiva lo que quiero que los niños aprendan y lo que están aprendiendo?"

⁵ Hernandez Alvarez J.; *Teoría curricular y didáctica de la Educación Física*. Capítulo 4: La didáctica de la Educación Física: Delimitación de una disciplina. Material bibliográfico de Epistemología de la Ed. Física II.

⁶ Transposición Didáctica: procesos de construcción del mensaje pedagógico. Y. Chevallard.

Creo que muestra mi inquietud y mi duda.

Dimensión conceptual

Adivinanzas con todo nuestro cuerpo.



Se ve un comienzo de transposición didáctica

Cuarta hipótesis de clase:

Unidad Didáctica: "NOS COMUNICAMOS CON NUESTRO CUERPO"

En un principio "expresión corporal".

Dimensión conceptual

Nos comunicamos con nuestro cuerpo.



Aquí, recién en la cuarta hipótesis, encuentro la forma de expresar lo que los estudiantes iban a aprender.

Quinta hipótesis de clases:

Dimensión conceptual

Nos comunicamos con nuestro cuerpo.

Diferentes formas de moverme.

Sexta hipótesis de clases:

Dimensión conceptual

Nos comunicamos con nuestro cuerpo.

Diferentes formas de moverme.

El gesto.

REFERENCIAS: FRAGMENTOS TEXTUALES DE LAS HIPÓTESIS DE CLASE DE LA UNIDAD I.

4-Una gran incoherencia entre las dimensiones del contenido por un lado y las actividades, por el otro. Por ejemplo, en el caso primero:

<u>Contenido Conceptual</u>	<u>Contenido Procedimental</u>	<u>Contenido Actitudinal</u>
<p>Cuerpo propio Cuerpo expresivo Cuerpo y movimiento expresivo Cuerpo y objeto Cuerpo y música</p> <p>El foco está en el elemento y no en el propio cuerpo</p>	<p>1-Reconocer conocimientos previos sobre el propio cuerpo</p> <p>2-Identificar conocimientos previos de cuerpo expresivo</p> <p>3-Experimentación de diferentes posibilidades de movimiento corporal con objetos</p> <p>4-Experimentar diferentes formas de movilizar el objeto.</p> <p>5-Experimentar la corporización del objeto</p> <p>6-Focalización, concientización de posiciones corporales y apoyos.</p>	<p>Disposición para hacer conciente el propio cuerpo en movimiento.</p> <p>Disposición para trabajar y jugar con otros.</p> <p>Disposición para observar a otros y ser observados.</p> <p>No se proponen tampoco procedimientos que impliquen otro trabajo que no sea individual</p>

Comentario [Cari8]: A que refiere?

Comentario [Cari7]: Que es lo que niños y niñas van a aprender? Ellos/as van a aprender el cuerpo propio? cuerpo y música?

Comentario [Cari10]: Parecía que el foco está puesto en el propio cuerpo, porque entonces sería interesante estar dispuesto a trabajar con otros/as

Comentario [Cari9]:

REFERENCIAS: RECORTE UNIDAD I CON CORRECCIONES DEL GRUPO DOCENTE

Y en referencia a la coherencia con las propuestas de trabajo facilitadoras de la apropiación del contenido para niños y niñas:

	Situación de trabajo propuestas para facilitar la apropiación de los contenidos	Anticipaciones sobre la tarea que realizan los y las estudiantes para resolver las situaciones problema
Introducción	Hipótesis de preguntas para los niños: -¿que es el cuerpo? -¿Cómo nos comunicamos? - ¿Y sin hablar? -¿Con el cuerpo podemos decir algo? - por ejemplo...quien soy? (mono) -como estoy? (contenta- triste) -¿Les gustaría jugar a las adivinanzas de esta forma?	Creo que será difícil para ellos/as comprender la noción de que sin hablar también se puede transmitir un mensaje. Que el cuerpo nos está contando algo.
Desarrollo	Se repartirán globos, uno para cada niño o niña. ¿De qué maneras podemos hacer que el globo de mueva, sin movernos nosotros/as? Ahora, el globo se quedará quieto y nosotros nos moveremos. ¿De qué formas lo podemos hacer? ¿Y si ahora probamos, moviéndonos nosotros y el globo también? Presten atención como se mueve el globo. ¿Como sería transformarse en globo? ¿De qué maneras nos podríamos mover si somos globos? ¿Cómo está nuestro cuerpo? ¿Qué sienten? ¿Que otra cosa parecemos?	Creo que puede ocurrir que imiten o que se queden esperando ver que hago yo. Creo que quizás se les dificulte expresar que están sintiendo o percibiendo. Es decir hacer conciente esa sensación corporal.
Cierre	Mancha globo: la mancha quemada tocando con el globo al compañero y se salva intercambiando el globo con la manchado. ¿Qué sienten de distinto al terminar de jugar a la mancha y cuando terminamos la actividad anterior? Cómo están sus brazos y piernas?	Creo que sucederá lo mismo que en la explicación anterior, con respecto a las respuestas.

No había relación entre tarea y tarea, porque tampoco estaba definido que enseñar.

Comentario [Cari11]: Cómo es la relación entre esta tarea y la que sigue? pareciera que los contenidos a trabajar son diferentes. Intenten hacer foco o en la corporización del objeto o en la posibilidades expresivas que poseemos

No había relación entre tarea y tarea, porque tampoco estaba definido que enseñar.

Comentario [Cari12]: Cuál es la relación entre las tareas realizadas y la mancha?

REFERENCIAS: RECORTE DEL PRIMER PLAN DE CLASES DE LA UNIDAD I, CON CORRECCIONES DEL GRUPO DOCENTE.

Más problemas y sus intentos de solución:

La corriente Psicomotricista impregnaba mi práctica.

Una vez que ya estaba definido el objeto a enseñar, que contenidos y actividades eran coherentes con el grupo de niños y niñas, y la hipótesis de Unidad respondía a la Corriente Socio-Crítica⁷, es decir pretendía la enseñanza de una Práctica Cultural Corporal, que se reflejara no solo en su título, sino también en los *contenidos explícitos* de la misma. Ahora faltaba lo más importante y difícil: hacer foco en ello durante la clase.

Mis triangulaciones comienzan a mostrar más atención hacia las intervenciones que "hacen foco" en el *contenido explícito*⁸ de la clase, ya que en registros se observaba que por más de que las hipótesis de clases y unidad ya eran coherentes con la perspectiva S-Crítica, en la práctica se seguía viendo un sesgo Psicomotricista.

Fragmento textual del análisis de la segunda clase:

⁷ Rosentgardt, R material bibliográfico de Epistemología II

⁸ Jackson P.W.; *Enseñanzas implícitas*.

... "En la planificación trato de dejar plasmado el foco de la intervención hacia el propio cuerpo; pero en la práctica "doy vuelta" el foco de la intervención y pasa a ser lo importante el elemento.

Al ocurrir esto, en la clase, finalizando las preguntas de la introducción, traté de desviar el foco hacia el cuerpo con el globo; pero no fue lo suficientemente significativo y a parte termino respondiendo a una lógica psicomotricista"...

Fragmento del registro de la segunda clase:

... "P: ¿Cómo usaban el globo? ¿Se elevaba? ¿Rápido, lento, bajito? ¿Ustedes lo podían agarrar o se les escapaba? ¿Qué parte del cuerpo movían la espalda, pies, rodilla?" ...

Fragmento textual del análisis de la tercera clase:

... " El foco ahora sí estaba puesto en intervenciones que se dirigían a lo corporal, (al no existir la utilización de un elemento fue más fácil), pero no en hacer conciente las distintas maneras o mejores formas de mover el cuerpo para representar un significado determinado, (cosa, animal o acción)..."



Sin embargo en el registro no se visualiza una cantidad significativa de intervenciones que lo comprueben; este análisis solo confirmaba mi pensamiento sobre la clase. Así veo mi incapacidad de contrastar datos, en un principio.

Fragmento textual del análisis de la cuarta clase:

... "Con respecto a las intervenciones, creo que pude hacer foco en su cuerpo y como lo estaban moviendo cual era la posición que tomaban, ya que en el último juego pudieron recuperarlos y volver a vivenciarlos." ...

Fragmento textual del registro de la cuarta clase:

Primer juego, músicos y estatuas bailarinas.

... " ¿Cómo hacemos con nuestro cuerpo para hacer música?..."

... " ¿Cómo podemos hacer estatuas grandes?..."

... "Ahora la estatua deberá ser doblada" ...

Segundo juego, modificado durante la clase con aros:

... " Todos los niños en forma de fila a la cuenta de tres van corriendo a los aros.

Algunos juegan con el aro, otros se sientan dentro, algunas nenas hablan con la profe, otro grupo sigue jugando con los aros.

P: escuchen no importa el aro en el que están dentro del aro deberán hacer formas de las cuales ya hicieron en el juego anterior" ...



Por un lado muestra un avance en el foco de las intervenciones, pero vuelve a confirmar en la triangulación el propio recuerdo de la clase, del auto registro.



Fragmento textual del auto registro de la cuarta clase:

... " Ubicados en los aros les pedí que recordaran como se habían movido o acomodado las estatuas, estirados dijeron (lo hicieron) y también el doblado que comenzaron a enredarse entre dos." ...

Claramente se ve una dificultad al momento de contrastar datos, al realizar la triangulación lo que hacía era buscar aquello que me confirmara lo que yo había visto de la clase, en los niños y niñas, en ves de comparar y problematizar. Había cosas que aun no las veía. En eso me ayudo mi primera transcripción de grabación en mi quinta clase.

Literalmente, me choqué contra la pared...

Al faltarme transcripciones de grabaciones para realizar mis triangulaciones anteriores, mi atención iba hacia aquellas pocas intervenciones que hacían foco, como ya dije, en el *contenido explícito* de la clase y directamente se ignoraban todas las intervenciones pedagógicas restantes (que son mayoría). Así aspectos, que sacaban a la luz estas últimas, como *el control y poder ejercido sobre los cuerpos*⁹, el orden de la clase, no eran motivo de análisis; estaba ignorando al *contenido implícito* de mi clase: la disciplina, y obediencia.

Pero en la transcripción se hicieron evidentes y saltaron a la luz, ¡Por fin lo pude ver!

Algunos fragmentos textuales de la transcripción de la quinta clase:

... "P: atención! ¡S! ¡G! no, todos los chicos! A ver, a ver mirá G..."

P: todos los chicos y las chicas van a ir corriendo a esa pared, a esa pared, vamos!!

P: no esta rojo (bajito) valla con los chicos."...

... "P: ¿Tienen ganas de volver a repetirlo, o no se lo acuerdan?"

C: no! No! (muchos) sí! (pocos)

P: ¿No te acordás? Te lo voy a hacer acordar, yo voy a llevar...miren."...

... "j: no quiere ser mi amiga

P: Anda para allá ya voy a hablar."...

Fragmento textual del análisis de la quinta clase:

... " No los escucho, comienzo preguntándoles pero a veces (la mayoría) doy por terminada la "charla" cuando yo lo considero apropiado, termino ignorando aquello que comenzaban a contarme. Doy muchas órdenes durante toda la clase y estas son las que terminan siendo el motivo por el cual doy fin al diálogo que explico arriba."...

... "Apruebo lo que hacen con un "muy bien" cuando participan de lo que yo les propongo. Si no los llamo y les ordeno permanentemente que se acerquen, o que me escuchen o que participen."...

Como se puede ver recién en las últimas triangulaciones, que cuentan con transcripciones de grabaciones, aparecen nuevos focos de análisis como, la falta de posibilidades de ser escuchados que tienen los niños y las niñas durante mi clase y aspectos de orden y control durante las mismas (mencionados anteriormente). Se observa la forma en que en muchas ocasiones el diálogo es anulado por la orden, de lado el diálogo por controlar que "no hagan lo que no deben" para que la clase no "se me desorganice". Tanto una como otra situación, denotan quien es el centro de la clase, la docente (yo) y la hipótesis, por más que **mis intenciones** sean ponerlos a ellos y ellas en ese centro la mayor parte del tiempo. Hay una *Matriz de aprendizaje*¹⁰ que hace ruido y dificulta mi verdadera intención (de esto también habla Jackson, como recuerdos de las experiencias escolares del profesor, en *Practica de la enseñanza*).

Ese ruido aparece, porque descubro que mi matriz de aprendizaje está fuertemente ligada a una concepción Conductista del Aprendizaje, donde el docente puede predecir como reaccionará el estudiante, porque frente a un mismo estímulo se observan en los niños y niñas las mismas respuestas; y por ende a un paradigma Positivista de la Educación, donde el cambio, o desviación debe ser evitado.

⁹ Pedraz M.V.; *La mirada del otro: escuela, cuerpo y poder*. Material bibliográfico Epistemología II.

¹⁰ P. de Quiroga, *Matrices de Aprendizaje*, Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento; cap. IV

Al descubrirme de esta forma me sentí muy desilusionada, porque era justamente lo que no quería ser y encima estaba convencida de que no lo era, por que mis intenciones no pasaban por ahí en realidad, sinceramente quería que ellos aprendieran algo, pero en vez de facilitárselos se las estaba complicando.

- Me vi insensible a sus pedidos, a sus derechos de ser escuchados, me dije: les pido que hagan silencio y que me escuchen y yo no lo hago. Sentía que como maestra era puro "bla, bla", que decir la teoría me salía hermoso, pero que en mis clases podía estar haciendo mucho daño; soy consiente del poder que tengo pero no era totalmente consiente de lo que estaba haciendo, un *curriculum oculto* bastante cruel.
- Luego de esto, me daba cuenta de cuantas veces lo hacía en la clase, parecía una bruja y terminaba molestándome yo misma, pero al mismo tiempo sentía que "se me iban de las manos", que estaban todos "desordenados" y no podía seguir con la clase, mi *matriz de aprendizaje* volvía a "jugarme en contra". Pretendía que hicieren lo que pedía, ordenadito para estar mas tranquila, entonces me daba cuenta que era yo el problema, me causaba enojo, después me preocupaba, no encontraba una estrategia y me resignaba.

Fragmento textual del auto registro de la sexta clase:

..."Me puse seria y los llamé. Les dije: si no quieren hacer lo que propongo no lo hagan, pero no quiero que estén corriendo por todo el patio...y no es para todos lo que estoy diciendo! Me siento muy mala cuando hago esas cosas, pero siempre son los mismos los que no escuchan."...

En auto registros anteriores a las transcripciones no hay este tipo de sentimiento, claramente antes no me reconocía de esta forma. Fue feo encontrarme así como era, justo como no quería.

Y cada vez los y las conocía un poco más.

Por otro lado, a medida que iba conociendo más al grupo de niñas y niños, aparecen en triangulaciones la necesidad de una propuesta de hipótesis de clases más dinámicas o de mayor interés para ellas/os, se ve un cambio posterior en la planificación y práctica misma, en el desarrollo de las clases, pero no se analiza el poco dinamismo (no solo referido al "movimiento de cuerpos" sino a lo atractivo de la propuesta) en la introducción de la clase, por lo tanto no hay cambios en posteriores hipótesis aspecto que hoy si puedo detectar.

Fragmento textual del análisis de la quinta clase:

..." el contenido, las actividades elegidas no son del interés o gusto de la mayoría de los niños/as, sobretodo de los niños. Son un grupo muy activo y por eso considero que la elección de la unidad (o la forma de encararla) no fue la más apropiada para ellos/as"...

Hoy, volviéndolo a leer creo que mi error estuvo allí, en la elección de las propuestas, las tareas elegidas; más que en la decisión de la unidad. La falta del uso de otras estrategias como la tarea domiciliaria, que continúo explicando.

No se ve explicito en ningún análisis la importancia de la Tarea domiciliaria (ni se problematiza su ausencia en las hipótesis de clases), como una forma de facilitar el aprendizaje y generar mayor interés por lo trabajado en clase.

A parte de lo anterior, comienzo a interpretar que es un grupo de niñas/os, un grupo de niños en particular, que tienen conflictos y peleas de forma seguida durante la clase. Esto es analizado en el siguiente punto.

Últimas dos inquietudes.

Puedo agregar dos inquietudes, una que aparece en los análisis de clases: mis intervenciones o reacciones frente a un conflicto o pelea entre niños y niñas:

Fragmento textual del análisis de la quinta clase:

...” se generan climas agresivos, en donde mis intervenciones no aportan ningún cambio, nada más que simplemente “eso no se hace”...

Fragmento textual del auto registro de la quinta clase:

...” j: (llorando no se entiende)

P: Te has estado peleando con M... Escucha... las dos se estuvieron golpeando...

P: las estoy viendo muy bien! (J habla mientras tanto)

P: ¿y entonces que pasó?

J: (llorando) la M. la M y la L me están peleando

P: ya voy a hablar con las chicas.

C: se...

P: A la cuenta detrás, todas las estatuas contra la pared de nuevo. Que vamos a hacer otras distintas. ¡Buenísimo ese enredo!...dejamos los aros y vamos... F deja los aros.

J: (llorando) no quieren ser mis amigas

P: anda para allá yo voy a hablar.

----- más adelante-----

P: ¿Por qué no quieren dejarla jugar con ustedes?

C: y porque ella tampoco juega con ella

P: y bueno porque ella quiere jugar con ustedes... ¿por qué no jugamos todas juntas? ¡Vamos!

P: por acá, a ver esta estatua...

Fragmento textual del análisis de la sexta clase:

...” mis intervenciones en momentos de peleas y discusiones siguen siendo las mismas, no hay cambio solo digo que eso no se hace, te gustaría que te lo hagan a vos, órdenes y/o enunciaciones que solo obligan a niños y niñas a callar lo ocurrido, a conformarse con la decisión tomada por la docente, a pedir perdón aunque no lo sienta”...

La intervención no genera una situación de diálogo para solucionar y se ignora en varias oportunidades haciendo esperar y callar a la niña. Sentía nuevamente que si le dedicaba tiempo a ella se me “perdían de vista” el resto de los niños y niñas y la clase.

Y otra inquietud que no aparece en el análisis: mi insistencia en preguntar ¿Qué hicimos la clase pasada? Como forma de indagar en lo que aprendieron o no, diría Jackson¹¹, como una forma de... “Estrategia para disipar la incertidumbre pedagógica, al menos en lo que concierne al contenido sustancial de lo que se está enseñando”.... Reconociendo con ello influencias de una Ed. Física Activista, entonces... ¿Realmente si el /la estudiante puede contestar qué **hicimos**, sabré si **aprendió**?¹² Primero será importante saber que estas y tantas incertidumbres pedagógicas no se disiparán completamente, que son complejas y que necesitare de otras y más herramientas para ayudar a esclarecerlas un poco. (De esta cuestión surge luego el intento de explicitar el contenido, analizado en la próxima unidad)

¹¹ Jackson P.W.; *Práctica de la enseñanza*. Capítulo 3: Incertidumbres de la enseñanza.

¹² Amuchastegui G.; *De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados (una reflexión sobre modos de enseñar y aprender Educación Física)*.

Elaboración de la segunda unidad: Desde arriba de mis zancos.

Llegó el momento de decidir que íbamos a trabajar en la próxima unidad. Ahora ya conocía un poco más a mis estudiantes y teniendo en cuenta de que había entre ellos algunos conflictos, pensé en buscar una Práctica Corporal que implicara una necesidad de confianza mutua entre ellos o una relación de ayuda y que por otro lado, se les presente como una novedad, algo nuevo por aprender. Primero pensé en Acrosport, pero me pareció, que eran pequeños para ese contenido, que podía llegar a ser peligroso.

Entonces pensé en el Circo, más específicamente en una actividad circense: Equilibrios sobre zancos, mi intención era trabajar la ayuda entre compañeros/as para aprender a usarlos, a demás de que conozcan y disfruten esta práctica y también me encantaba la idea de poder proponer la construcción de los mismos a niños y niñas. Esta vez sí busqué sobre el contenido a enseñar y se pudo ver en la devolución de la Unidad Didáctica, ya que no tenía correcciones; se podría decir que al tener en claro desde un principio *que* iba a enseñar, me fue mucho mas fácil, establecer coherentemente dimensiones del contenido, expectativas de logro, tareas propuestas para facilitar su aprendizaje.

Estaba tan involucrada que comencé a buscar contactos por intermedio de dos profes adjuntos a la cátedra, para ver la posibilidad de traer un circo a la escuela. Y ahí estuvo mi error, por apurada mande el primer plan con la posibilidad de abrir la unidad con el espectáculo, cuando no estaba confirmado. Entonces la devolución fue:

Desarrollo	<p>Observamos el espectáculo de circo. La intención es que aquellos niños/as que no hayan vivenciado uno de estos espectáculos (pertenecientes a la cultura corporal) puedan disfrutar de ella y conocerla. Y ubicar a la actividad de equilibrio sobre zancos como una actividad circense.</p>
------------	--

Aquí debía aclarar, como iba lograr esto, y si bien el contacto estaba hecho, no iba a ser para la primera clase, asíque tuve que modificar la hipótesis de la misma.

Comentario [Cari13]: Cómo vas a hacer para generar esto?

Aparecen nuevas problematizaciones.

-El intento de explicitar la enseñanza.

Una de las primeras cosas que saltan a la luz, es como: siendo tres básicamente, los contenidos explícitos en la unidad didáctica, la actividad circense equilibrios en zancos, medidas de ayuda y seguridad; el primero de ellos en la practica es explicitado y los demás brillan por su ausencia. Era necesario explicitarlos, por que como explica Amuchastegui Griselda¹³,

(...) *“Pensar la enseñanza necesariamente lleva a pensar como se aprende... (...) aprender se relaciona con darse cuenta de la existencia de nuevos saberes (independientemente del tipo que estos sean) que están en un espacio de*

¹³ Amuchástegui G.; *De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados (una reflexión sobre modos de enseñar y aprender Educación Física)*.

disponibilidad para ser utilizados por quien los aprende, en el momento que los necesita. (...)”

La misma autora cita a Jackson y explica que hay otra forma de aprender a parte de la memorización, y es la de crear **condiciones de consentimiento conciente**.

Entonces el primer paso para ello, es explicitar a los niños y niñas lo que nos proponemos enseñarles. La intención, en realidad, era que mis estudiantes no sean “inquilinos de sus cuerpos”¹⁴ en mi clase, ellos tenían que saber que iban (o podían llegar) a aprender algo.

Pero es importante destacar que, si bien el contenido equilibrio sobre zancos fue explicitado en la práctica, no todas las situaciones que se propusieron fueron facilitadoras de aprendizaje, entonces, explicitarlo solamente no era suficiente.

Dimensión Conceptual	Dimensión Procedimental	Dimensión Actitudinal
-Circo -Actividades Circenses -Zancos, equilibrio en zancos -Tipos de zancos -Forma de uso Tomas de manos Apoyos de pies -Elaboración de zancos -Forma segura de utilización -Ayudas	-Recuperar conocimientos previos de circo y actividad circense zancos -Observar video o espectáculo -Práctica, experimentación de equilibrio sobre zancos -Construcción del material -Buscar diferentes tipos de zancos, distintos elementos para elaborarlos. -Identificar y aplicar medidas de seguridad -Identificar y aplicar maneras de ayuda	-Disposición para observar , atender el espectáculo o video -Disposición para participar de la actividad de equilibrio -Disposición para prestar ayuda a otros/as compañeros/as -Confianza en los/as compañeros/as que prestan ayuda -Predisposición para construir el elemento

RECORTE DE LA UD II

Fragmento textual del análisis de la primera clase.

...”En la hipótesis de clase existen tres contenidos explícitos: los zancos, seguridad y ayuda; en los registros se observa que solo hay intervenciones (y en relación al total muy pocas) que hacen foco en los zancos, que son: donde los usan, como se usan, pero no se observan aquellas que hagan foco en la SEGURIDAD y AYUDA anunciadas en la hipótesis y Unidad Didáctica. De esta forma es un contenido explícito pero no el VERDADERO de la clase”...

...” si embargo por más de que el contenido zancos fue anunciado a niños y niñas como nuevo aprendizaje, con la intención de hacer explícito los saberes a enseñar en la clase de Educación Física; al triangular se pueden observar situaciones que no facilitan el aprendizaje como: una sola foto y pequeña para todo el grupo al comenzar la clase; no se registran respuestas al momento de diferenciar tipos de zancos , lo que podría dar la pauta de que no se hizo suficiente foco en ello, las intervenciones que se registran son preguntas cerradas, la forma de construcción de zancos no fue ni la más fácil ni la más segura.”...

Fragmento textual del registro de la primera clase.

...” p: estos son los zancos... escuchen atención!! Yo traje otras fotos para que vean otros tipos de zancos” ...

----- más adelante-----

...” p: ¿es igual al otro? ¿Qué parece?”...

...” p: son iguales? Miren este se ata a los pies.”...

E: zancos, zancos!

Fragmento de análisis de la segunda clase.

...”la construcción o forma de construcción no fue la más apropiada, para niños y niñas de primer grado, les resultaba muy difícil.”...

...”en el auto registro se manifiesta una intención en hacer foco en la ayuda y la seguridad, que coincide con lo registrado, pero en este último solo se encuentra una pregunta abierta (a la cual se registra una respuesta de un niño) y el resto son enunciaciones u órdenes de cómo ayudar y qué hacer” ...

¹⁴ Amuchastegui G.; ídem Pág. 17

Aquí aparece mi "eterna" (ojala así no sea) enseñanza implícita¹⁵, la disciplina, la obediencia, por el afán de que no se desorganice la clase. Con la orden niños y niñas no aprenden la verdadera significación y necesidad de tener cuidado y ayudar al compañero/a.

Fragmento del registro de la segunda clase.

..."p: en este video van a ver los que no conocieron o vieron un circo. Ay muchos zancos.

P: allí no se ve pero la gente está sentad alrededor

(Parece que los estudiantes están muy atentos)

P: ¿saben donde usan zancos también? En las murgas

Miren esos son zancos saltarines....



Aparece una situación facilitadora, el video. Esto no es analizado como positivo en el análisis correspondiente.

..." profesora Agustina: ¿Sofi no tenés más latitas?

p: si pero tiene que ser de a dos para que se ayuden. Trabaja con ella J y con S después cambian. "...

¿Realizando obligado/a la tarea aprenderá el sentido de ayudar al compañero/a?
(ídem comentario del fragmento del análisis de la segunda clase)

Estos fragmentos de análisis, pueden comprobar que comenzaba a entender la *enseñanza como andamiaje del aprendizaje*¹⁶, pero que a la hora de intervenir, era como si mi intención cambiara y los niños y niñas pudieran o no leer cualquier otra intención docente. Pues, la mayoría de mis intervenciones no son aquellas que hacen foco en el contenido, sino en el orden.

Cuando veía que en vez de facilitar el aprendizaje, lo estaba entorpeciendo; decía por un lado, evidenciando mi error al planificar: "pero que dormida" (por no escribir lo que literalmente pensaba de mí), "como no ve voy a dar cuenta antes de que se las estoy haciendo difícil con lo de la fotito y el modo de construir los zancos" (entonces si la clase salía "desordenada", al no preveer estas cuestiones, predisponía a ello); y por el otro decía: " mis intervenciones no son las mejores hay que cambiarlas", pero en la practica no se veía, y yo ¡pretendía cambiarlo ya!. Con el pasar de las clases en el colegio y las clases en el IPEF, aprendí que me lo tenía que tomar con calma. Por cierto a esto las clases se me hacían un poco pesadas a la siesta, pero casi siempre se hablaba de algo que me dejaba pensando, y me servía para pensar mi práctica.

-La tarea domiciliaria ¿Una estrategia para utilizar la evaluación como "herramienta de conocimiento"?¹⁷

Esta problemática, no aparece relacionada, teóricamente en ningún análisis. Si no que se comienza a plantear su posible utilidad, como consecuencia la incapacidad docente de hacer intervenciones facilitadoras en la práctica. Ya que no me salía en la clase, intentaba buscar otra forma... pero no es tomada como dato para triangular a la próxima clase, a pesar de que hubo buena respuesta de niños y niñas (no tengo dato que confirme eso, no guarde un ejemplo de sus trabajos.)

¹⁵ Jackson P.W.; *Enseñanzas implícitas*.

¹⁶ Gvirtz S. y Palamidessi M.; ídem Pág. 3.

¹⁷ Celman S.; ídem Pág. 6

Esta fue la tarea domiciliaria, entregada a niños y niñas en la segunda clase:

TAREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNIDAD 2, desde arriba de mis zancos.

PARA LA PRÓXIMA CLASE (25-08)

Durante tu trabajo con los zancos, en la clase:

- 1- ¿Ayudaste algún compañero para que puedas usarlo? ¿Te ayudaron?
- 2- ¿Tuviste más o menos cuidado que la primera clase para subirte a ellos? ¿Qué hiciste?
- 3- ¿Crees que es importante ayudar a un compañero o compañera para que se anime a subir? ¿Por qué?
- 4- ¿Te gustó ayudar? ¿Y que te ayuden?

Una mención especial para la tercera clase:

¿Por qué una mención especial?, ¡Por que fue un completo desastre! Si en las anteriores dos clases por lo menos había intenciones pedagógicas de facilitarles algo a los/as estudiantes, acá arruine todo y "corté" el proceso.

Como primera instancia se puede observar que:

- 1- No hay coherencia entre tareas y contenidos en la hipótesis de clase, no fue pensada para estos niños y niñas;
- 2- No hay intervenciones que focalicen el contenido, las que hay son inútiles;
- 3- Constante intención en verificar la hipótesis, intervenciones imperativas que buscan mantener el orden(a pesar de la falta de coherencia);

<u>Dimensión Conceptual</u>	<u>Dimensión Procedimental</u>	<u>Dimensión Actitudinal</u>
-Zancos -Tipos de zancos -Formas de uso -Formas de seguridad -Formas de ayuda	-Identificación de diferentes tipos de zancos realizados. -Identificación y vivencia de distintas formas de zancos -Reconocimiento de medidas de seguridad y su aplicación -Identificación y aplicación de ayuda y colaboración -practica jugada.	-Disposición para jugar con otros -Disposición para prestar ayuda a otros/as -Confianza en el compañero compañera

RECORTE DE LA UD II

Desarrollo	<p>Escondida de zancos Niñas lo esconden y los niños deberán buscarlos, al encontrarlo deberán subirse. Luego al revés. Dividir tareas, guardianes, etc.</p> <p>Trasladamos los zancos todos juntos Utilizando telas y si hay diferentes grupos de zancos, podrá realizarse en dos grupos distinguiendo diferencias.</p>
-------------------	--

Se puede observar claramente la distancia que existe en las tres instancias. Mi intención inicial, (de anteriores clases) ese día no aparecía ni en la planificación, ni en la práctica.

Fragmento de la transcripción de la grabación de la tercera clase.

... "P: agarramos los zancos, por acá...
E: ¿seño me los atas?
P: si, para acá nos bajamos." ...
-----más adelante-----
... "P: cada uno agarra su botella
E: se ¿cuándo nos vamos a subir?" ...

Fragmento de la transcripción de la grabación de la tercera clase.

... "P: no vamos a poder superar la misión si no podemos hacer la ronda del espejo
E: yo quiero ser seño
P: bueno sentate.

P: I, J si no quieren jugar se van a sentar pero así dejan ver a sus compañeros." ...
----- más adelante-----
... "P: si nos ponemos abajo no va a salir
P: tenemos que agarrar del bordesito." ...



Se continúa con la hipótesis, "presumiendo la existencia de un público¹⁸", por que por mas de que sí estaban presentes, al ignorarlos, dirigir mis intenciones pedagógicas a lo primero mencionado y no a ellos, ellas y sus intereses; la actividad de enseñar perdía su significado.

Aparece, la posibilidad de tematizar el *Mito*¹⁹: el docente debe ser objetivo en sus clases y no dejar que "problemas de afuera" interfieran con la enseñanza.

Fragmento del auto registro de la tercera clase.

..."Llegué a la escuela, no muy convencida de ni planificación. No tenía ganas de dar clase como otras veces, quería que el día se terminara rápido" ...

..."Me ponían de mal humor que no salieran las actividades, y me iba dando cuenta que la propuesta no era apropiada." ...

Pero no la cambiaba....

Esto no fue visto en el momento, si puedo detectarlo ahora al volver sobre las triangulaciones. En ese momento mi sentimiento fue sentir ¡que no sabía que hacer! No debía y no quería controlar cuerpos (los textos de Epi me habían volado la cabeza) por más que, en ocasiones durante la clase, intentara que no me molestara el desorden y tratara de ignorarlo; tampoco podía dejar que se me fuera todo de alas manos. Estaba haciendo de las palabras "control de la clase", una "mala palabra" ... Y ya de por sí "enseñar es un modo de influir, de ejercer poder".²⁰

La participación vs niños/as SUJETOS y la pregunta sin respuesta.

Entonces fue cuando recordé la charla con Griselda luego de habernos observado. Fue mi primera clase de esta unidad, cuando terminó nos fuimos a sentar a una placita que hay cerca de la escuela. En esa charla surgieron dos cosas que me hicieron "clic" y me hicieron cambiar algunas formas de ver las cosas:

-Yo le explicaba que había pensado en esta nueva unidad, con la intención de que le gustara a todos los niños y niñas, y que sin embargo algunos de ellos, que eran los "más revoltosos", habían probado subir solo una vez, (Es cómico, yo pretendía que se fascinaran y estuvieran toda la hora encantados con los zancos). A esto me respondieron: "Sofía no todos los niños son iguales".

Cuantas veces lo habré repetido en clases de epistemología, y seguía pretendiendo (inconcientemente) que todos/as reaccionen del mismo modo. (Mi matriz de aprendizaje ligada a la teoría conductista del aprendizaje, volvía a jugarme en contra)

-Hasta que le hice la pregunta que me daba vuelta la cabeza: si mi intención no es controlar sus cuerpos, ¿cómo hago para saber cual es el límite entre el control y el límite? Y la contestación fue: "no se cuando la descubras, contame". Quisiera haber sacado una foto de mi cara para reírme ahora, de a poquito iba comprendiendo porque tantos

¹⁸ Jackson P. W.; ídem Pág. 7

¹⁹ Cena, M.; *Cuerpo y Género una relación de sentido en las prácticas de la Educación Física* material bibliográfico de Epistemología II.

²⁰ Gvirtz S. y Palamidessi M.; ídem Pág. 16. capítulo 7: Otras enseñanzas: disciplina autoridad, convivencia.

Autores decían que la tarea de enseñar era tan compleja. Otra *incertidumbre de la enseñanza*.

Elaboración de la Tercera unidad: Conocemos más sobre el Circo.

-Y seguía conociéndolos y conociéndolas.

Estaba encariñada con ellos, siempre tan afectuosos conmigo, su seño; y me preocupaban algunas situaciones particulares, sobretodo de uno de los niños en especial, yo preguntaba a su maestra, pero mucho no podía hacer, era una simple practicante, no tenía ni el tiempo ni era parte del grupo docente como para trabajar juntos, en su problema de indisciplina (que cada vez empeoraba más y más) para hacer algo por él, (tampoco lo hacían sin mi). Por otro lado podía decir que era un grupo de niños que les encantaba explorar elementos y que necesitaban de la novedad para que les interesara, entonces mi próxima unidad les iba a seguir ofreciendo diferentes actividades circenses con distintos elementos. Yo seguía el contacto con el circo, ya me habían confirmado que iban a venir, el proyecto ya había sido entregado en la escuela, y tenía la confirmación de la directora; estaba más ilusionada que los chicos/as creo. En el proceso de elaboración, no hubo mucho debate con mis compañeras del trío pedagógico y en las anteriores tampoco. Si me preguntas ¿por qué?; no se, el tiempo, quizá yo estaba tan decidida que no les di espacio para que me preguntasen. Con respecto a la investigación sobre el tema a enseñar, si lo hice y pude definir que actividades circenses tomaría: Palo de diábolo, Equilibrios con cajas y Malabares. Cuando fue devuelta, la unidad didáctica III, tuve solo una corrección de la hipótesis.

Desarrollo	<p><u>Construcción del Material</u> No requerirá demasiado tiempo y elaboración.</p>	<p>Esto será bueno por que podremos comenzar rápidamente con la experimentación de la actividad.</p>
------------	--	--

Mi comentario no está referido a niñas y niños, sino a la organización de la clase. La construcción del elemento podrá significar una diversidad de significados para ellos/as, pertenencia, entusiasmo, etc.

Comentario [G14]: ¿?

El resto estaba bien encaminado, había que ver ahora como me iba en el patio.

Huellas que persisten.

Luego de analizadas las últimas dos unidades se pueden visualizar problemas, clase a clase se mantienen, habiendo sido identificadas en la unidad didáctica num.

1- Mis intervenciones frente a una situación de conflicto entre niños y niñas sigue sin generar situaciones de dialogo para solucionarlo realmente, en vez de seguirlo negando e ignorando. Se tomaran dos ejemplos de dos transcripciones al azar, esto se visualiza en forma repetida.

... "E: quiero la pelota, quiero esa
P: no porque se pelean con esta pelota
P: no esta no, porque se pelean
P: no porque se pelean
E: no nos vamos a pelear
P: a ver los malabaristas" ...

... "E: F me pegó

P: escucha L, si F te vuelve a pegar yo voy a hablar con él.”...

Si se anula la posibilidad de hablar sobre el conflicto, se descarta la posibilidad de que niñas y niños aprendan a solucionar problemas a través del diálogo y en vez de eso podrían aprender tal vez a mentir para no ser retados, por ejemplo. ¿Qué actitud quiero que tomen? ¿Qué cambio pretendo en ellos?²¹

2-Como ya lo tematicé anteriormente, *mi continua preocupación por el orden* de la clase; y le enseñanza implícita que conlleva esto.

En la segunda unidad se observan indicios de un malestar durante la clase, al ordenarles y gritarles: pero esto aún no es motivo de análisis en las triangulaciones. Todavía no veía ese pequeño cambio.

Fragmento del auto registro de la primera clase:

...” me sentí incómoda, porque estaba gritando como siempre”...

Pero en la tercera unidad aparecen más puntos de análisis:

-Comienzan a ser evidenciadas estas sensaciones y sentimientos en el auto registros, que identificaba durante la clase:

Fragmento del análisis de la primera clase:

...” pero ahora sí, aparecen reflejadas en frases del auto registro y en decisiones tomadas en el transcurso de la clase, una cierta molestia ya que no solo me siento mala o mal, cuando leo los registros y transcripciones que sacan a la luz todo lo que digo y por ende lo que niños y niñas escuchan de mí; si no que lo siento en el mismo momento en que lo estoy haciendo.”...

Este tipo de análisis se repiten en todas las triangulaciones siguientes, porque la fuerte impronta del orden y el control seguían impregnando mis clases; pero al mismo tiempo ya me estaba haciendo conciente, de que en el patio también estaba identificando esa influencia. Ahora el problema era ¡Que no podía cambiarlo! ¡No sabía hacer otra cosa que ordenar y gritar!

En relación con esto último saltan a la luz dos nuevos descubrimiento de mi propia práctica. Por un lado se identifican, al cruzar datos, que por momentos de una misma clase mi intención apuntaba a confirmar la hipótesis de la misma, y que en otros momentos mi intención hacia énfasis en generar situaciones facilitadoras, que quizá no estaban planificadas, para estas niñas y niños; **por momentos me importa el orden y por momentos no.** y por el otro el aparente cambio de *“modo de influir sobre las conductas de las personas”*.²²

Fragmento del análisis de la segunda y tercera clase, respectivamente:

...”existen momentos de orden que pretenden seguir “al pie de la letra” la hipótesis y otros en que no, y mi interés recae en lo que saben, sienten y les interesa a niños y niñas.”

...”al comienzo de la clase hay una fuerte intención en mí, de confirmar la hipótesis (...) sin embargo se realiza una modificación en donde el foco de la intervención docente pasan a ser los niños y niñas, y su posibilidad facilitada de aprendizaje, (cuando se decide no seguir con el juego y se propone continuar con la vivencia del equilibrios con cajas de a dos)”...

Estas conclusiones fueron producto de tres elementos cruzados: sensaciones enfrentadas de auto registros, modificaciones de la hipótesis inicial de clase, y momentos de la clase donde predominaban intervenciones que hicieran foco en el contenido, o bien ninguna intervención, o bien que no llamara repetidamente a alguno de los niños o niñas, con

²¹ Jackson P.W.; *Práctica de la enseñanza*. Capítulo 6: Dos puntos de vista distintos de la enseñanza: el mimético y el transformador.

²² Gvirtz S. y Palamidessi M; ídem Pág. 18.

tal que no fuera un imperativo, amenaza o condición (y por más de que aparecieran luego). Por ejemplo:

Fragmento del auto registro de la cuarta clase:

... "algunos niños corrían, yo los llamaba una ves o dos y si no venían seguía con los que estaba escuchando, pensaba si ven y le interesa van a volver, sentía que no me importaba si la clase estaba desorganiza" ...

-----más delante de la clase-----

... "cuando les di los pañuelos (...) no quería que se los pusieran de cola" ..

Contraste de intenciones

Fragmento de la transcripción de la cuarta clase.

... "P: para empezar a hacer malabares vamos a empezar con esto, por que con las pelotas es mas dificil.

E: siiii a mi ami

P: vamos a trabajar con pañuelos

P: a ver que se puede hace?

E: amarillo amarillo

P: a ver que se puede hacer

P: a ver a ver... q se puede hacer con un solo pañuelo

Muchos ruidos

P: que podemos hacer con un solo pañuelo

P: miren lo q hace E, esooo, a ver si me sale a mi

P: eso eso , F y tu pañuelo?

P: chicos abajo del escenario" ...

P: a ver... M B L

P: a ver a quien se le ocurre otra forma nueva

Contraste de intervenciones

Y las modificaciones del la hipótesis, no hacia registro de eso, pero eran decisiones que tomaba, la práctica. En algunos casos rayaba la hipótesis.

Recorte de la hipótesis de clase num. 5

Desarrollo	Pelotas para el circo.
	Todos los niños ubicados en el circulo central (escenario) a la señal deberán correr a otros 2 o 3 aros, en donde para llevarse pelotas deberán intentar alguna forma de malabar. ↓ <i>Cambio por libre exploración</i>

Acá aparece un pregunta, que no se me había ocurrido antes... ¿será que tratar de quedarse en uno de los extremos?, ¿Podemos entonces dejar que hagan lo que quieran u obligarlos ha hacer lo que nosotros consideramos oportuno para ellos?
¿Será que nuevamente, es una respuesta más compleja que las que se podrían contestar a estas preguntas, la que me espera?

Tomando el segundo punto, se ve como al mismo tiempo que sucede lo anterior, se dejan de registrar tantas órdenes pero aparecen condiciones y amenazas. Era una forma más sutil (esto por la condición más que por la amenaza) de seguir la con *vigilancia* y el control en "primera fila".

Fragmento del análisis de la tercera clase.

... "Se verifican mayor variedad de categorizaciones de intervenciones, esto no quiere decir que sea bueno ya que aparecen, muchas condiciones, preguntas cerradas y hasta amenazas"
Fragmentos de registro de la tercera y transcripción de la quinta. (Se repiten de estos ejemplos en todos los registros de la unidad)
 ... " p: vamos a volver al aula, la voy a llamar a la seño y volvemos" ...

... " p: nos vamos a poner todos agarrados del borde, si hay alguien abajo, no vamos a jugar" ...
 ... " p: a ver todo el mundo que quiera hacer Ed. Física va a tener que estar en este tren" ...

Intentos de cambios en las practicas, productos de triangulaciones.

-Cambio en la elección de propuestas facilitadoras de aprendizajes en la introducción de la clase.

Fragmento del análisis de la segunda clase.

... "se ve un cambio en la planificación de la hipótesis de clase (...) Se analizó que las introducciones eran poco dinámicas, y así poco interesantes para niños y niñas, esto podía ser un factor que predisponía a la dispersión de los mismos. La falla no era "la desobediencia de los estudiantes", si no la incapacidad docente de saber leer la necesidad y gustos de ello/as. Según Jackson, *desinformación por parte del docente, a cerca de sus estudiantes*²³." ...

Situación de trabajo propuestas para facilitar la apropiación de los contenidos	
Hipt 2	<u>Juego:</u> ¡Que no se caiga el palito! Llevar en equipos un palo de diábolito más Rande de un aro a otro. Posibles preguntas:.....
Hipt 3	<u>Juego:</u> ¿nos acordamos? Carrera en donde se ubicarán tres círculos, uno para cada actividad circense trabajada, resolviendo adivinanzas deberán correr al que corresponda.
Hip 4	<u>Juego:</u> sobre el escenario del circo
Hip 5	<u>Juego:</u> tela y malabares
Hip 6	Presentación de un nuevo elemento para realizar malabares, las clavos.

Aquí se puede observar, como se produjo un gran cambio. Pasando de solo preguntas sentados en el suelo, a propuestas lúdicas del interés de niños y niñas y que posibilitaran trabajar el contenido

-Estrategias para pedir silencio y atención. Veía que uno de los momentos de las clases donde más gritaba y ordenaba era cuando necesitaba del silencio y atención de niños. Una vez visto esto, así parecen mis intenciones de cambio:

1-Levantar la mano.

... "Sofía levanta la mano para pedir silencio, los niños siguen hablando" ... (Registro 1ra clase)

2-Me tapo la boca.

... "la pref. Se tapa la boca, algunos se quedan sentados, otros tiran la soga se paran y empujan." ... (Registro de la 2da clase)

3- Contar hasta tres todos juntos.

... "se reúnen, la profe habla y todos cuentan hasta tres.

E: 1, 2, 3!

P: ¿están todos sentados?

²³ Jackson P. W., ídem pág. 6

E: 1, 2, 3 (algunos nenes corren por el patio)"... (Registro de la 3ra clase)

4-Hablar bajo.

..." p: yo voy a hablar bajito, el que me escuche lo va a poder jugar."... (Registro de la 4ta clase)

5- Sentados en el suelo golpeando con los pies el piso.

..."P: para que todos hagamos silencio, vamos a inventar un código que signifique silencio"... (Registro 7ma clase)

Este proceso de probar y probar estrategias era muy cansador, siempre olvidaba que estos niños y niñas no estaban acostumbrados a trabajar en la modalidad que la cátedra me pedía que trabajara con ellos. No estaban acostumbrados.

La enseñanza se parecía un poquito más, a un andamiaje.

Comenzaban a aparecer en las transcripciones de las grabaciones, más intervenciones que hacían foco, la utilización de videos, y el intento de espectáculo de circo frustrado, (Pero intención al fin). Por más de que esto era entorpecido con muchas otras de mis intervenciones, se veían un poco más que en un comienzo.

Fragmento de la transcripción de grabación de la cuarta clase.

..."P: quien se acuerda de que forma era el escenario del circo?

P: de que forma era el escenario?

E: era con palos, y con cajas

P: y con cajas haciendo equilibrio. Pero donde se paraban se acuerdan cuando vimos el video?

P: era como un círculo. Muy bien E.

Cuando yo ponga la música todos van a salir a bailar a saltar a correr por todos lados, pero cuando la música se apaga vamos a tener que venir acá a hacer estatuas pero de las actividades de circo que estuvimos aprendiendo.

P: cuales fueron esas actividades?

E: yo aprendí la araña

E: muy bien la araña

E: el palo de diábolito

P: muy bien q mas?

P: que otro mas?

E: las cajas

P: muy bien que otro mas

P: y unos que se paraban arriba de unas cosas

P: los zancos muy bien!"...

Fragmento de la transcripción de la grabación de la sexta clase.

..."P: se acuerdan cuando hicimos los palos de diábolito. Ahora vamos a ver si se acuerdan que tienen de parecido con el palo de diábolito. Yo le doy una pista si ustedes tiran el palo de diábolito para cualquier lado sin fijarnos quien estaba al frente. Que podía pasar L?

E: golpear

P: se podían golpear

P: si nosotros hacíamos lo mismo con las clavas puede pasar lo mismo?

E: si

P: entonces vamos a hacer malabares con las clavas teniendo mucho"...

Estos últimos cuatro puntos de análisis ejemplifican, como la posibilidad de cambio en la tarea de enseñar está en la problematización de la propia práctica. Hay cuestiones que, si no hubiera cuestionado mi propia tarea de enseñar, jamás hubiera descubierto; entonces ¿De quién hubiera sido la culpa?

Gloria Edelstein y Adela Coria²⁴, explican lo que yo estoy contando:

"(...) De la falta de problematización, devendría la dominancia de rutinas, viejos modelos internalizados sin criticidad. Las resoluciones más sencillas de supervivencia en la función docente terminan por asociarse a la sanción y el control.

¿Qué hacer respecto a estas interferencias? ¿Cómo superarlas?

Admitiendo su vigencia, e incluso, su inevitabilidad, sería posible intentar algunas tentativas de superación, o formas de tratar con ellas, desde lo que el docente puede hacer.

Se trata de una opción que exige procesos reflexivos permanentes, confrontando diferentes perspectivas de análisis. Develar los conflictos y contradicciones señalados implicaría recuperar la faceta intelectual del trabajo docente y, por lo tanto, la centralidad de su quehacer."(...)

Perdía cerrar, citando una analogía que surgió en una clase de la cátedra: *"si esto no ocurriese, pareceremos más que docentes, políticos haciendo campaña electoral".*

²⁴ Edelstein G. y Coria A.; *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Cap: La práctica de la enseñanza en la formación de docentes.

CONCLUSIÓN

La docencia es más difícil de lo que pensaba, pero me gustó dedicarles tiempo, trabajo e intención a esos niños y niñas que tuve como estudiantes en estos seis meses. Siento que en este año pude hacer lo que no podía el año pasado, interesarme prioritariamente por esos niños y niñas y sus pretensiones y su posibilidad de aprender algo nuevo, por más que la intención de la cátedra fuera que yo investigara mi propia práctica, lo primero me dejó trabajar tranquila en este proceso de enseñar y conocerme como docente.

Durante la experiencia pasaron muchas cosas, por ende sentimientos de los más diversos; de desilusión al ver un pedazo de lo que era yo en el patio, bronca porque el circo nunca llegó, impotencia cuando repetía los mismos errores, felicidad cuando veía que algunos niños y niñas traían los zancos y los usaban en el recreo, satisfacción cuando se dirigían a mí tan afectuosamente como lo hacían.

Me sentí involucrada con la tarea, por eso trataba de atender en la clase, la mayoría de las veces había algo que se hablaba que me daba vuelta la cabeza; es cómico que terminen y yo tenga más preguntas que al principio.

Reconozco que al principio me sentía atacada por las actitudes de la profe, al mismo tiempo que reconocía en ella la intención de "hacer lo que se dice", por lo menos intentarlo, eso era lo que me gustaba, y a pesar de su carácter me callo bien. No sé si este año, terminé más tranquila que el anterior. Lo que sí sé que aprendí es a *mirarme, pensarme y cuestionarme como futura docente de Educación Física*, seño de "gimnasia", como ellas y ellos decían.

...Si la enseñanza y el aprendizaje son complejos, creo que sí lo son, como que cada uno de nuestros estudiante es distinto del otro/a; si preguntamos... no obtendremos simples, ni cómodas respuestas. ¿Entonces será hora de empezar a sentirse un poquito más incómodo/a?...