



Evento: XXVI Jornada de Pesquisa

ENSEÑAR A ENSEÑAR EDUCACIÓN FÍSICA EN LA PRÁCTICA DOCENTE¹

TEACHING TO TEACH PHYSICAL EDUCATION IN TEACHING PRACTICE

Gaston Achaval², Ernesto Matias Elkin³, Carina Bologna⁴

¹ Trabajo en base a dos investigaciones en el ámbito de la Licenciatura en Educación Física de la Facultad (FEF) de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

² Profesor y Licenciado en Educación Física por la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. Mestrando del Programa de Educação nas Ciências da Universidad Regional do Estado do Noreste do Rio Grande do Sul. Miembro del colectivo de estudio, de investigación y enseñanza Práxis de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. Email: gaston.achaval@sou.unijui.edu.br

³ Licenciado en Educación Física por la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. Docente de Educación Física de Nivel Primario. Email: ernestoelkin@gmail.com

⁴ Licenciada en Educación Física, profesora en Ciencias de la Educación. Sub secretaria de posgrado e investigación de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. Docente e investigadora de la Facultad de Educación Física de la UPC. Integrante de Praxis – Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE). Publicó artículos en revistas nacionales e internacionales ligados a temas de formación docente y Educación Física escolar. Disertante en congresos nacionales e internacionales. Email: carinabologna@upc.edu.ar

RESUMEN

El siguiente escrito busca poner en diálogo dos investigaciones sobre las Prácticas Docentes realizadas (ACHAVAL, LASALA, 2020; ELKIN, FARRI, 2021) en la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. Los trabajos parten de una pregunta inicial compartida: ¿Cómo enseña a enseñar una Docente de Práctica Docente III? Cada investigación se enfocó en referentes empíricos distintos, lo que permite observar continuidades y tensiones en espacios de prácticas docentes diferentes. Ambas investigaciones utilizan herramientas de la etnografía, como la observación participante y el registro de clases, en la búsqueda por documentar lo no documentado de la práctica docente a partir de una descripción densa. Los resultados demuestran la centralidad de las preguntas en ambas propuestas, las cuales persiguen objetivos distintos entre los que podemos nombrar el control, incomodar, conocer si el estudiantado está comprendiendo lo que está siendo abordado, etcétera. Otros de los hallazgos remiten al posicionamiento compartido en relación a la EF. Por último la solicitud de ciertos documentos y las tareas que sobre ellos deben realizar adquieren elementos personales.

Palabras claves: Educación Física. Práctica Docente. Formación docente

ABSTRACT

The following writing seeks to put into dialogue two investigations on the Teaching Practices carried out (ACHAVAL, LASALA, 2020; ELKIN, FARRI, 2021) at the Faculty of Physical Education of the Provincial University of Córdoba. The works are based on a shared initial question: How does a Teacher of Teaching Practice III teach to teach? Each investigation focused on different empirical references, which allows observing continuities and tensions in different teaching practice spaces. Both investigations use tools of ethnography, such as



participant observation and class registration, in the search to document the undocumented of teaching practice from a dense description. The results demonstrate the centrality of the questions in both proposals, which pursue different objectives, among which we can name control, bother, know if the student body is understanding what is being approached, and so on. Other findings refer to the shared positioning in relation to PE. Finally, the request for certain documents and the tasks that must be carried out on them acquire personal elements.

Keywords: Physical education. Teaching practice. Teacher training

INTRODUCCIÓN

Los discursos teóricos y curriculares respecto de la formación de futuros profesores de Educación Física (EF) actualmente coinciden en reconocer la importancia de espacios institucionales en los que se articulen los conocimientos adquiridos a lo largo del recorrido educativo y coloquen al estudiantado en contextos reales de acción docente. En Argentina, a partir de las transformaciones curriculares producidas en la primera década de este siglo, la Práctica Docente (PD) comienza a ocupar un lugar central y se vuelve transversal a lo largo del proceso formativo, constituyéndose en un campo de formación conformado por cuatro unidades curriculares, uno por cada año de la carrera y con alta carga horaria.

Es en este sentido que el diseño curricular para la formación de profesores de EF de la provincia de Córdoba propone al campo de la PD como espacio que articula y profundiza los saberes puestos a disposición en toda la propuesta educativa buscando “atender a la formación docente a través de la práctica de residencia” (2013, p.63), entendida esta como el período en el que los estudiantes/residentes, acompañados por sus profesores de PD, llevan adelante propuestas de enseñanza de EF en instituciones asociadas¹ con el objetivo de sintetizar el recorrido formativo en las prácticas profesionales a partir de la experiencia de *practicar la enseñanza de la EF* en los patios escolares. La trama institucional que la PD arma entre la casa de formación y la escuela asociada y por la cual el estudiantado transita, pone en línea de visibilidad la complejidad que la tarea en la PD implica, motivo por el cual indagar sobre los modos en que en ese espacio privilegiado de formación se enseña a enseñar EF, se volvió el tema de interés de nuestras investigaciones.

¹ “El concepto de Escuelas Asociadas hace referencia a aquellas instituciones que participan como co-formadoras en diferentes instancias de trabajos de campo, con inclusión de experiencias de prácticas a diferentes escalas y niveles que culminan en las Residencias” (Diseño Curricular: Profesorado en Educación Física, 2013, p. 15).



El objetivo que guió las investigaciones se centró en describir y analizar los modos en que una profesora de PD enseña a enseñar EF en sus clases con la intención de identificar en esos modos qué ideas de enseñanza, aprendizaje y sobre el campo de la EF están presentes en sus propuestas.

Las indagaciones sobre la temática de interés colocan el foco en los procesos de enseñanza que se despliegan en la formación docente, con especial interés en aquellas que se desarrollan en la Práctica Docente. Jennifer Guevara (2016) se enfoca en la formación en nivel inicial preguntando “¿qué saberes del oficio se transmiten en el campo de formación de práctica docente?, ¿cuáles son los modos de formar de los que echan mano las formadoras para asegurar la transmisión? ¿cuáles son las condiciones curriculares e (inter)institucionales en las que tiene lugar la transmisión del oficio?” (p. 2). Otras producciones se han desarrollado en profesorado de EF (BOLOGNA 2017; TESTA, 2017) lo cual evidencia una preocupación por promover conocimiento pedagógico sobre la formación específica, un interés que compartimos desde nuestro trabajo y que entendemos podría generar insumo para la generación de políticas institucionales en espacios de discusión, debate y reflexión.

Las investigaciones desarrolladas fueron de tipo cualitativa, utilizando algunas herramientas etnográficas que nos permitieron caracterizar un acontecimiento local sobre la enseñanza (ROCKWELL, 2009).

A continuación realizaremos un breve recorrido sobre la historia de la EF, en un intento por reconstruir el campo específico que dé cuenta de aquellas huellas fundacionales que aún emergen en las propuestas que cotidianamente se despliegan en los patios escolares.

LA EDUCACIÓN FÍSICA. CAMINO DE UNA DISCIPLINA ESCOLAR

En la actualidad los diseños curriculares para la formación docente en EF de la provincia de Córdoba sostienen que

tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social (2013, p.10).



Si bien, en el recorte observamos un posicionamiento que encuentra relación con una mirada crítica de la EF, entendida como disciplina pedagógica que ofrece recortes significativos de la cultura corporal, variadas investigaciones (AISENSTEIN, 2006; AMUCHASTEGUI, 2006; SCHARAGRODSKY, 2006) muestran que la EF que acontece en las escuelas del país se vinculan más con prácticas disciplinadoras, higienistas y/o ligadas exclusivamente a ofertas deportivas.

En Argentina, la EF escolar quedó definida y delimitada con la conformación del *código disciplinar* entendido como aquella “tradicción social configurada históricamente, compuesta por ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina” (AISENSTEIN, 2006, p. 28). Aisenstein sostiene también que este nuevo ordenamiento se produce en la discusión entre el campo de las actividades físicas y deportivas, con la participación de militares y deportistas extranjeros pertenecientes a cierta élite dirigente; el campo de las ciencias de la salud junto a los nuevos profesionales y filósofos, con discursos higienistas sumado a un posicionamiento evolucionista y positivista en cuanto al conocimiento; y por último con el campo pedagógico donde docentes y pedagogos ordenan y delimitan el discurso sobre EF producido en otros campos (Aisenstein 2006).

En ese sentido podemos reconocer cómo la EF tuvo un comienzo marcado por la carencia de saberes específicos a ser transmitidos, pero con la pretensión de contribuir a la formación moral, física e intelectual. En la Ley 1420 de Educación Común sancionada en 1884 se puede identificar a la Gimnástica con una función compensatoria (BRACHT, 1996) de las tareas intelectuales que la escuela exigía (AISENSTEIN, 2006). La inclusión como disciplina escolar expresó la necesidad de contar con profesionales especialistas. Así se genera una fuerte disputa entre dos instituciones que marcaron tradiciones en el campo: la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército inaugurada en 1897 y el Instituto Nacional Superior de Educación Física, creado por el Dr. Enrique Romero Brest en el año 1906. La primera optó por una gimnasia racional en pos de la salud de *la raza* buscando “educar en el uso de las armas, con el objetivo de reforzar la preparación para la defensa nacional y afianzar así el ideario patriótico y nacionalista que motiva el Ejército” (GALAK, 2012, pág. 73). La segunda pone en tela de juicio esta formación, al promover una nueva forma de moverse y ejercitarse con bases científicas (fisiología) y pedagógicas (SCHARAGRODSKY, 2011).



Durante la década del 30 podemos reconocer cómo el deporte adquiere un protagonismo central al interior de la EF. Sin modificar ni distanciarse de enfoques militaristas o cientificistas la EF mantiene una concepción empirico-analítica (BRACHT, 1996). En los 60 y 70 la perspectiva tecnicista invade el campo y reduce la enseñanza sólo a una cuestión de técnicas, omitiendo considerar las realidades interpersonales sociales culturales y políticas (DAVINI, 2015). En este período, la EF profundizó la instrumentalización de la enseñanza a partir de pruebas modelizadas, programación por objetivos e indicadores observables, medición, ajuste del movimiento a estándares preconfigurados, clases modélicas y centradas en la actividad.

Las preocupaciones por instalar una EF con pretensiones cientificistas -la cual parecía asegurar una supuesta neutralidad-, puede leerse en clave política y a la luz del pasado de nuestro país. Durante el siglo pasado podemos observar cómo se fueron alternando los períodos democráticos y los golpes de Estado hasta la llegada de la última dictadura cívico militar (1976) uno de los momentos más oscuros de la historia argentina. Esto nos permite entender a la perspectiva tecnicista en línea con prácticas y políticas autoritarias, en palabras de Bauso y Merciai (2017) en períodos dictatoriales resurge un planteo “que proporcionó un entrenamiento para las tareas... así en la escuela como afuera... en la vida social. Cobró amplia dimensión el aprender a hacer, en forma descontextualizada y parcelada” (*apud* MANSI, 2000 p. 7)

Este breve recorrido nos permite comprender cómo se fue configurando la EF a lo largo de la historia, un ejercicio central que ilumina a muchas de las huellas inscriptas en el campo, las cuales -sabemos- se actualizan en la enseñanza que se despliega en los patios escolares. Marcas fundacionales que se perpetúan e interpelan la formación docente en tanto espacio de producción y transformación de prácticas docentes a partir de la visibilización y problematización del campo de conocimiento específico.

No obstante, y volviendo a la pregunta inicial ¿Cómo enseñan a enseñar las docentes investigadas? ¿Cuáles son los puntos de conexión que encontramos en las propuestas? ¿Desde qué perspectivas buscan formar a sus estudiantes?

Nos interesa mostrar tanto los aspectos comunes en ambas propuestas en lo que refiere a la manera de entender la EF y la PD, así como también aquellos en los que se diferencian, que podemos reconocer como modos personales de resolver situaciones que se



producen en la Práctica. A continuación desarrollamos dos apartados *Preguntar, dialogar incomodar: continuidades y tensiones* y *Los innegociables de la práctica: entre tensiones y posicionamientos*, que nos permitirán comprender mejor las propuestas y las paradojas o contradicciones que se producen en la tarea de enseñar a enseñar EF.

ENSEÑAR EN CLASE DE PRÁCTICA: PREGUNTAR, DIALOGAR, INCOMODAR.

En este apartado nos interesa mostrar cómo *la pregunta* al estudiantado se constituye en una herramienta central para enseñar a enseñar EF. En las dos propuestas de enseñanza analizadas encontramos similitudes relacionadas con: la reflexión que la pregunta provoca, la posibilidad que la interrogación abre para poder mirar-se y pensar-se, y la necesidad de tomar posición de modo consciente al ser inquiridos. El uso de la pregunta por las docentes, evidencian también algunas contradicciones o paradojas respecto de los objetivos de formación que las docentes expresan en sus clases y en las entrevistas realizadas.

El diálogo en clase aparece como rasgo distintivo en las dos propuestas analizadas, un diálogo que discurre y se centra en la enseñanza de la EF (ACHAVAL, LASALA, 2020) y que encuentra en la pregunta una bisagra que procura articulaciones entre las palabras docentes y estudiantiles. Es interesante pensar este diálogo que se da en la clase, como una forma de construcción de conocimientos con otros, de conocimientos compartidos, como lo expresa Victoria²

Un concepto que para mí fue una puertita, fue la idea de conocimientos compartidos, [...] yo creo que eso me dio la llave para pensar que es muy probable que cuando yo enseñe el otro tiene menos posibilidades de aprender si no entiende, si no comprende lo que estoy diciendo, entonces por eso la pregunta, necesito saber qué está entendiendo o por dónde están para ver si es por donde voy yendo y para poder poner ahí lo que estoy diciendo. (ACHAVAL, LASALA 2020)

Según Victoria, la clase de Práctica se va construyendo con los aportes de quienes conforman el aula, y con la pregunta como dispositivo movilizador en torno a la enseñanza de la EF ¿Qué preguntan las preguntas de las profesoras?

¿Que están enseñando y porque enseñan eso?, preguntas que obligan a tomar un posicionamiento respecto de lo que se piensa, lo que se quiere hacer con los alumnos de las

² Los nombres utilizados son ficticios, con el fin de preservar la identidad de las personas



escuelas asociadas y lo que se hace, en búsqueda de acortar la distancia entre lo que se expresa y la acción.

Interrogantes en torno a planteos teóricos y constante pedido de relacionar estos con lo que sucede en las clases de sus estudiantes parecen una manera en que las docentes piensan la Práctica y exigen a sus alumnos seguir esta senda.

Entendemos también como propósitos de las preguntas en las clases de Victoria y Clara la búsqueda por desafiar e incomodar, como una manera de desestabilizar a los practicantes, con interrogantes que obligan a justificar el porqué de una decisión, poniendo muchas veces en evidencia naturalizaciones, formas de hacer EF que no se ligan a el enfoque exigido por las Cátedras y que son sostenidos por los estudiantes, en ocasiones, de manera acrítica. Estas preguntas intentan que los estudiantes traspasen la visión instrumental de la clase y piensen nuevas formas de trabajar los contenidos.

La pregunta como dispositivo de enseñanza, forma parte, a nuestro entender, de un posicionamiento ideológico y político, donde es importante la palabra del otro, es aquí donde Gadamer (2003) nos alerta “una persona que es capaz de preguntar es una persona capaz de impedir que la opinión dominante acalle las preguntas” (p. 330). En línea con lo antes expresado podríamos decir que por medio de los interrogantes se busca “leer el mundo” (BURBULES, 1999, p. 29)

Freire y Faúndez (2013) entienden que aprender a preguntar es un acto profundamente democrático y expresan la necesidad de incorporar la pregunta de manera temprana en la formación como aspectos necesarios desde una “perspectiva liberadora y democrática” (p. 70).

Una de las hipótesis que se plantean las tesis abordadas respecto del uso de las preguntas es que por medio de estas, de alguna manera se enseña a preguntar. Clara y Victoria preguntan con la intención que éstas trasciendan la clase, valorando los interrogantes que se plantean entre los estudiantes, proponiendo llevar las preguntas a los alumnos de las escuelas asociadas, a otros docentes de la casa de formación, a sus compañeros y a ellos mismos.

Si bien ninguna de las docentes explicita su interés por enseñar a preguntar, podemos pensar que al forzar de manera continua a preguntar y preguntarse, provocan que el estudiantado aprenda a preguntar.



En otro momento el incomodar y transformar se presentan ante los investigadores como ideas que permiten exponer algunos de los objetivos que las docentes se proponen con el uso de la pregunta como intervención principal en las clases de PD.

El incomodar mediante los interrogantes parece ir en búsqueda de problematizar sobre las propuestas que se ofrecen en las escuelas asociadas, buscando que los estudiantes fundamenten y den cuenta de los posicionamientos epistémicos que subyacen en ellos. Esta incomodidad es expresada, en una investigación como un intento de problematizar de parte de la docente, y en la otra se manifiesta en comentarios risas y gestos de los estudiantes, que cuestionados en la tarea no encuentran argumentos, no tanto para rebatir los comentarios de la docente, sino, en muchas ocasiones para sostener los propios.

Podemos ubicar a nuestros referentes empíricos dentro de lo que Jackson (2002) plantea como tradición transformadora. El autor ejemplifica esta corriente con los diálogos socráticos, preguntas que parecieran tener respuestas simples, pero que sin embargo, interpelan de manera profunda, sobre los fundamentos de lo que se piensa y también de lo que se hace.

Cuando hablamos de transformación, lo hacemos pensando en el momento en que los estudiantes hacen conscientes o reflexionan sobre sus posicionamientos (ELKIN, FARRI 2021). Estas transformaciones se producen durante las clases, alumnos que se interrogan por lo que enseñan ellos o sus parejas pedagógicas, estudiantes que comprenden cómo sus experiencias deportivas se relacionan con sus formas de enseñar, futuros docentes que logran después de preguntas y repreguntas comprender lo que se les pide, logran de alguna manera una transformación a través de la reflexión sobre los interrogantes planteados por las docentes.

Interesa aquí mostrar modos particulares de resolver cuestiones ligadas a las preguntas por las docentes observadas, por un lado la falta de respuestas como estrategia, y por otro lado la pregunta como mecanismo de control.

Durante el presente escrito fuimos comentando y haciendo dialogar dos formas de entender la práctica con una línea común con estrategias y objetivos similares, sin embargo el uso de las preguntas como dispositivo de formación adquiere elementos personales en ambas profesoras.



Las preguntas sin responder fueron recurrentes en una de las investigaciones analizadas, los porqué de esta falta de respuestas fueron analizadas por los investigadores, encontrando aspectos interesantes para mencionar y preguntas que creemos importante rescatar. Esta carencia de respuestas en un principio estaría posibilitando procesos de reflexión y análisis por parte del estudiantes. Existe una clara intención de la docente de no ofrecer una “receta” sobre cómo resolver los interrogantes ni la práctica, forzando a los estudiantes a buscar sus respuestas.

Los investigadores alertan respecto a que estos procesos requieren en muchos casos tiempos distintos a los que se plantean en la Práctica, así como también, sobre quienes pueden acompañar los pedidos de la docente, cuando los interrogantes no son respondidos.

Es aquí donde el concepto de *pedagogías invisibles* de Berstein (1989) adquiere valor entendiendo que solo podrán seguir lo que es solicitado por la docente quienes compartan con ella cierto capital cultural, dejando a otra parte del estudiantado sin posibilidad de comprender que se espera que haga y como se espera que lo realice. El autor expresa que este tipo de pedagogías en apariencia más democrática terminan reproduciendo relaciones sociales que pretenden modificar. Los autores se preguntan respecto de las herramientas que poseen los estudiantes para responder lo solicitado y si están preparados para realizar esa tarea de manera autónoma.

En este intento por hacer dialogar investigaciones relacionadas a los modos de enseñar a enseñar encontramos dispositivos empleados por las docente investigadas que parecerían compartidos por las mismas, en cuanto a formas y objetivos, el posicionamiento socio crítico, la búsqueda de reflexión de sus alumnos respecto de lo que se ofrece, la visibilización de posturas ligadas a tradiciones ya superadas, pero también encontramos modos y formas particulares de resolver lo que sucede en la clase. Una de esas formas particulares es cuando la pregunta es utilizada para controlar.

Este tipo de preguntas refieren en una primera mirada, a actividades que deben realizar los estudiantes “¿Cuándo van a dar la próxima clase? ¿Para cuanto tiempo es esta unidad? [...] ¿Tienen los registros? [...] ¿Por qué no dieron la clase? ¿Tenes alguna desgrabación? ¿Cómo van acá?” (ACHAVAL, LASALA 2020) los investigadores observan en estas preguntas una forma de control exhaustivo y una manera de ejercer poder.



Esta relación de poder y control se manifiesta en la docente referenciada como un intento por que sus estudiantes tengan elementos que permitan reflexión y análisis de sus propias prácticas. Achaval y Lasala observan también otra manera de controlar y es por medio de la evaluación, la frase que llama la atención de los investigadores es “*bueno, entonces es trabajo práctico*” (2020, p. 43) pareciera que para asegurarse de que sus estudiantes cumplan con lo solicitado es necesario plantearlo como una evaluación.

En resumen, las preguntas conforman un diálogo centrado en la enseñanza de la EF por medio del cual se construyen conocimientos de manera compartida, buscando reflexión sobre lo que se piensa lo que se propone y lo que subyace en esas maneras de pensar y hacer EF, en un intento por visibilizar y desnaturalizar concepciones que sigue presente y con fuerza en los patios escolares.

Las preguntas son también una posición política e ideológica donde la palabra del otro importa y permite comprender el mundo, donde el preguntar y preguntarse son acciones de un profundo sentido democrático y liberador, que permite transformaciones individuales y sociales.

Las preguntas sin respuestas y las que son usadas como una manera de controlar y de imponer el poder del docente sobre el estudiante devela ciertas contradicciones por parte de las profesoras que entendemos se manifiestan como tensiones, tanto en las docentes como en el estudiantado.

LOS INNEGOCIABLES DE LA PRÁCTICA: ENTRE TENSIONES Y POSICIONAMIENTOS

Como se expuso al inicio, el presente escrito busca poner en diálogo dos investigaciones realizadas durante los años 2020 y 2021 en las que se pretendió describir y analizar los modos en que docentes de la formación enseñan a enseñar. Para ello se optó por utilizar herramientas de la etnografía buscando describir lo que sucede llegando a una conclusión interpretativa (GUBER, 2001). Resulta interesante que si bien la pregunta fue compartida, en uno de los trabajos se recupera las voces de los/as estudiantes, mientras que el otro se enfoca solamente en los dichos de la docente, marcando así ciertas diferencias en el análisis.



En este intento por colocar en diálogo las investigaciones es que encontramos grandes recurrencias y aspectos que diferencian cada una de las propuestas docentes. Uno de los puntos en común que nos interesa recuperar en este momento tiene que ver con lo que denominamos *tareas y requisitos*. A lo largo de las clases observamos que se requiere una serie de documentos para poder llevar a cabo la práctica docente. Durante la primera etapa del año pareciera centrarse en la construcción de diagnósticos y unidades didácticas, para luego comenzar con las planificaciones de propuestas que serán llevadas a cabo por los estudiantes en las escuelas asociadas. Sin embargo, y a partir del recorte que significaron los trabajos investigativos, son otros los documentos que parecen adquirir un lugar central en la propuesta de la cátedra al momento en que los estudiantes ingresan a las escuelas: *los registros*.

Encontramos que en ambas cátedras los registros son solicitados con insistencia por parte de las docentes, reconociendo tres tipos: un autorregistro donde los estudiantes deben escribir lo que observaron, sintieron, se preguntaron... al momento de dar la clase; otro que es elaborado por un compañero/a donde se trata de recuperar la palabra del estudiante residente; y un tercer registro de audio que luego debe ser desgrabado, con la pretensión de obtener una mayor densidad de datos. Ahora bien ¿cuál será el objetivo de estos registros? ¿A qué se deberá la insistencia porque los/as estudiantes cuenten con ellos?

Volver sobre la clase para poder analizarla y reflexionar son tareas que se observan en las dos propuestas de la PD y es por ello que los documentos antes mencionados adquieren mayor relevancia, volviéndose insumos para el análisis, en palabras de una de las docentes: “*¿Cuál es el sentido de hacer este tipo de registros? lo que estamos haciendo es una documentación de nuestra propia práctica que nos permita volver sobre ese referente empírico y a partir de ese referente analizar la propia práctica*” (ACHAVAL, LASALA, 2020, p. 32). Si bien se destaca una gran similitud en estos documentos y la manera de construirlos, el trabajo sobre ellos se transforma en un elemento diferenciador de ambas propuestas.

En una de las investigaciones se observa la solicitud de un trabajo detallado sobre esos insumos, como una forma de entregar los soportes necesarios para resolver aquello que les es solicitado (ALLIUD, 2017), es decir provee una serie de recursos que buscan habilitar al estudiantado en el análisis y reflexión de sus prácticas. En cambio, si bien el objetivo explicitado es el mismo, es decir provocar la reflexión, en el otro caso se recurre a la



formulación de preguntas que de alguna manera pareciera crear una cierta dificultad en el estudiantado para poder reconocer lo que se solicita en la cátedra. “Eso lo tenés que descubrir vos” “No esperes respuestas acabadas”(ELKIN, FARRI, 2021) son algunas de las respuestas que ofrece la docente ante la expresión de dificultad de parte de algunos/as estudiantes.

Reflexionar y analizar no se vuelven opciones sino más bien innegociables en ambas propuestas, como también lo es la elección de una perspectiva en relación a la EF. desde la que se posicionan por “*un convencimiento propio*” (ELKIN, FARRI,, 2021). La misma se trata de una perspectiva socio crítica que entiende a la EF como práctica eminentemente pedagógica que tematiza saberes de la cultura corporal del movimiento. Resulta curioso aquí que más allá que ambas eligen pararse desde una misma perspectiva el trabajo en clases muestra diferencias, que parecen explicarse por las diferentes formaciones y trayectorias docentes.

Las propuestas se mueven entre los “*sí o sí*” y “*eso lo tenes que descubrir vos*”, encontrando puntos medios, pero la pregunta que nos surge es ¿cómo lograr que los estudiantes construyan propuestas desde una perspectiva que, según ellos, desconocen?. ¿Cómo construir propuestas desde una perspectiva que no han vivenciado?

Para mí, desde mi punto de vista capaz que nos está costando un poco desde dónde encarar el contenido, sabemos qué tenemos que dar, pero por ahí nos cuesta la forma de encararlo con respecto a este enfoque que ustedes nos piden, a mi por ejemplo me paso que el año pasado la práctica nada que ver con este enfoque (ELKIN, FARRI, 2021)

Ante esta situación las respuestas por parte de las docentes son variadas. En el caso de Victoria a veces aparecen las sugerencias, representadas por las frases “*acá podrían...*”, “*lo que habría que hacer...*” (ACHAVAL, LASALA, 2020), como una forma de ofrecer ayudas para resolver lo que se solicita. Otras veces esas ideas parecen adquirir otro papel como una forma de imposición “*ahí hay que hacer tarjetitas si o si*”, “*lo que vos tenés que hacer ahí es...*”(ACHAVAL, LASALA, 2020). Es interesante recuperar que la propia docente identifica este accionar y reconoce una cierta tensión, se pregunta si al hacer esto no estará modelizando.

Según Alliud y Antelo (2011) enseñar es en cierta manera indicar con el dedo, lo que demuestra que el ejemplo, no solo se hace presente en la enseñanza, sino que de algún modo



es necesario mostrar, acompañar y aconsejar, poniendo a disposición cosas que ayuden en las decisiones. En este sentido Davini expresa que

quienes aprenden requieren que quienes les enseñan les muestren, les demuestren, les transfieran la experiencia, los orienten y guíen en las decisiones para la acción (...) no se trata de modelos abstractos o formales, sino de esquemas y procesos de acción que dan respuesta a determinadas circunstancias (2015, p. 123)

La tensión generada en la docente nos conduce a revisar cuáles fueron las discusiones teóricas que guiaron el campo de la didáctica. Así Davini (2015) nos invita a pensar que la crítica al modelo tecnicista (predominante durante mucho tiempo) desencadenó una resistencia a cualquier intento de utilización de normas generales de acción. Sin embargo la autora resalta, al igual que la docente, la importancia de acompañar a los/as estudiantes con criterios básicos de acción didáctica que sirvan como orientadores. En palabras de la docente “*realmente cuando se los digo es porque a mí me resultó potente*”(ACHAVAL, LASALA, 2020).

En síntesis, las propuestas docentes encuentran puntos en común a la vez que diferencias. Entre los primeros podemos nombrar los innegociables, como lo son el posicionamiento en torno al enfoque socio crítico de la educación y la solicitud de documentos necesarios para llevar a cabo la práctica. Sin embargo las distancias comienzan a esbozarse en este punto, dado que, si bien el objetivo pareciera ser el mismo, las tareas que se requieren sobre estos documentos son distintas. Las ayudas e indicaciones se hacen presentes en uno de los casos generando incomodidades y tensiones en la propia docente que de todas maneras opta por seguir por ese camino. Por el contrario, en el otro caso encontramos un acompañamiento que parece generar dificultades para que los estudiantes comprendan lo que se les solicita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Las investigaciones analizadas permiten encontrar continuidades y tensiones en torno a los modos de enseñar a enseñar EF en una casa de formación, así como también problemas comunes que se plantean en las Prácticas y modos particulares de resolverlo. Permite observar también diferencias significativas entre ambas tesis.



Uno de los puntos de encuentro en las propuestas de Victoria y Clara nos muestran la centralidad que adquieren las preguntas en sus clases. Si bien persiguen objetivos distintos, ambas resaltan la importancia del acto de inquirir.

Algunas veces estos interrogantes buscan tomar conocimiento del lugar en el que se encuentra el estudiantado, es decir, saber si están comprendiendo o no lo que está siendo abordado en las clases. Sin embargo, muchas de las preguntas no obtienen respuesta por lo que nos lleva a pensar que aquellos que no comparten cierto capital cultural quedan sin posibilidad de comprender lo que les es solicitado. Otras veces las preguntas parecen desafiar, incomodar, de alguna manera obligan al estudiantado a justificar sus decisiones.

Destacamos dentro de las continuidades analizadas, un posicionamiento sociocrítico de la educación, elemento diferenciador con otras cátedras de PD, que las profesoras asumen por un convencimiento personal, y desde el cual exigen posicionarse a sus alumnos.

El uso de los registros como elementos indispensables para poder pensar y repensar lo que sucede en clase aparece también como modos compartidos por ambas docentes. Estos registros parecieran tener objetivos similares en las propuestas analizadas, sin embargo aquí aparecen formas diferentes de resolver situaciones que se presentan en la práctica. En un caso, por momentos, se intenta sugerir y por otros se ordena resolver la situación de una manera específica, en este caso la docente reconoce la paradoja de exigir y modelizar cuando lo que pretende es que sus estudiantes sean autónomos y críticos. El otro referente empírico busca resolver estas situaciones a través de preguntas en una búsqueda de reflexión por parte de sus alumnos, que en ocasiones pareciera generar dificultades en la comprensión de lo solicitado.

Los hallazgos refieren a dos propuestas de formación docente por lo que no pretendemos con ello realizar inferencias más generales, sino que nos invitan a seguir interrogando acerca de lo que sucede al interior de las casas de formación: ¿Los estudiantes transitan por otras experiencias de enseñanza desde el enfoque sociocultural y la perspectiva crítica? ¿Desde qué enfoques se enseña a enseñar en las demás asignaturas?

Indagar acerca de cómo se enseña a enseñar en las diferentes unidades curriculares, y conocer qué lugar se le da al otro en la construcción de conocimientos podría configurarse como una oportunidad para seguir produciendo saberes en torno a mejores modos en la formación de futuros docentes de EF.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHAVAL, G.; LASALA, S. **Enseñar a enseñar Educación Física en la Práctica Docente. Conversar, imponer, dar y pedir sentidos.** Trabajo final (Licenciatura en Educación Física). Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba. 2020

AISENSTEIN, A. **La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960.** Tesis (Doctorado en Educación). Universidad de San Andrés. 2006

AISENSTEIN, A. **Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950.** Prometeo Libros. 2006

ALLIUD A. **Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio.** Buenos Aires: Paidós. 2017.

ALLIUD A.; ANTELO, E. **Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación.** Buenos Aires: Aique. 2011.

AMUCHÁSTEGUI, G. **De monólogos silenciosos y organismos arrendados: una reflexión sobre las formas de enseñar y aprender en educación física.** Pensando en la práctica , [S. l.] , v. 7, n. 2, pág. 139-154, 2006. DOI: 10.5216 / rpp.v7i2.92. Disponible en: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/92>. Consultado el: 12 de agosto. 2021.

BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control.** I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Ediciones Akal. 1989

BOLOGNA, C. (2017). **Enseñar a enseñar Educación Física: conocimiento, investigación y experiencia.** II Jornadas sobre las Práctica Docentes en la Universidad Pública - Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/80751>

BRACHT, V. **Educación Física y aprendizaje social.** Ed. Vélez Sarsfield, 1996.

BURBULES, N. **El diálogo en la enseñanza, teoría y práctica.** Buenos Aires: Amorrortu Editores. 1999

DAVINI, M.C. **La formación en la práctica docente.** Buenos Aires: Paidós. 2105

ELKIN, E.; FARRI, F. **Pedidos, preguntas y preocupaciones: enseñar a enseñar educación física en la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba.** Trabajo final (Licenciatura en Educación Física). Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba. 2020

FREIRE, P; FAÚNDEZ, A. **Por una pedagogía de la pregunta:** crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. 1ª ed.: Siglo Veintiuno Editores. 2013



GALAK, E. (2012). **Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina.** Tesis (Doctorado en Ciencias Sociales). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.773/te.773.pdf>. Consultado el: 12 de agosto. 2021

GUBER, R. **La etnografía.** Método, campo y reflexividad. Grupo editorial Norma. 2001

GUEVARA, J. **¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial?** Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis (Doctorado en Educación). Universidad de San Andrés. Buenos Aires. 2016

JACKSON, P. **Práctica de la Enseñanza.** Buenos Aires, Argentina. Amorrortu. 2002

MANSI, D. **Un entrenamiento para las tareas:** perspectiva desarrollista en la Educación Física Argentina del Nivel Inicial. History of Education in Latin America - HistELA, v. 3, p. e20565, 20 jun. 2020.

MEGC - Ministerio de Educación, Gobierno de Córdoba - **Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba - Profesorado de Educación Física.** Córdoba: Autor. 2013.

Disponible en:

https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/D_CURRICULAR_FINAL_DE_ED_FISICA_2013.pdf. Consultado el: 12 de agosto. 2021

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica.** Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Argentina. Paidós. 2009. Disponible en:

https://oficiodeetnografo.files.wordpress.com/2010/12/la_relevancia_de_la_etnografic3ada_els_ie_rockwell.pdf. Consultado el: 12 de agosto. 2021

SCHARAGRODSKY, P. **Juntos pero no revueltos:** la Educación Física mixta en clave de género. En la Educación Física queda mucho 'género' por cortar. En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky (Eds.), Tras las huellas de la Educación Física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1850 -1950 (págs. 295-323). Prometeo. 2006

SCHARAGRODSKY, P. **La constitución de la Educación Física escolar en la Argentina.** Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas en el siglo XX. En "La invención del homogymnsticus" fragmentos históricos de la educación de los cuerpos en movimiento de Occidente. Buenos Aires: Prometeo Libros. 2011

TESTA, S. **Las Prácticas de Enseñanza en los Institutos de Formación Docente:** Interjuegos y sentidos expresados en y de las clases de Práctica Docente II, del Instituto Provincial de Educación Física, Córdoba. Trabajo Final (Licenciatura en Educación Física). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Villa María. 2017