

e-Book

Tesis de Posgrado.
Ciencias de la Educación

Educación Física y formación docente en Córdoba.

Transmitir el oficio en clase de práctica:
exigir, conmover, emancipar

Carina Bologna

El texto que ponemos a disposición para la lectura comparte los hallazgos resultantes del ejercicio de investigar en torno a la tarea docente en la formación profesional en Educación Física. El objetivo del estudio realizado pretendió describir y analizar cómo se enseña a enseñar Educación Física, al indagar en los modos de transmitir el oficio en clases de Práctica Docente y Residencia III y IV, dos unidades curriculares que abren a la perspectiva del ejercicio docente, al ofrecer al estudiantado un acercamiento a la realidad educativa y a las condiciones y procesos reales del trabajo docente en Educación Física escolar. El interés por describir y analizar los modos en que los y las profesoras de PD enseñan a enseñar EF implicó ingresar al cotidiano de la clase. Para ello optamos por un estudio cualitativo, desde un paradigma interpretativo que privilegió la profundidad, la intensidad y la búsqueda del significado y del sentido interno, subjetivo, que nos permitiera capturar los sutiles matices de las experiencias vitales (Vasilachis de Gialdino, 2013). Desde una perspectiva etnográfica, entendida como enfoque, método y texto (Guber, 2001), avanzamos en una indagación sobre acontecimientos locales, en busca de “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwel, 2009, pág. 21). Se observaron y registraron las clases de cuatro docentes durante un período prolongado que, junto a las entrevistas en profundidad realizadas a cada uno/a, conformaron el corpus empírico de referencia.

En la investigación, exploramos las coordenadas históricas que dieron origen a la EF en la provincia y a la institución en la que se inscribe y cobra sentido la PD. Recuperamos algunos hitos locales centrales, como la sanción de la Ley N.º 1426 y las discusiones entre liberales y católicos que la antecedieron, dando un matiz singular a la educación en la provincia. La visita del Dr. Romero Brest a Córdoba para inaugurar los Cursos Temporarios de Educación Física dirigidos a los maestros y las maestras de las escuelas Normales Provinciales, y una serie de acontecimientos que fueron configurando las condiciones para la creación del Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) hoy FEF. También nos detuvimos en la clase, reconocida como el núcleo central de cualquier institución educativa en la cual se despliegan algunas claves para comprender cómo se enseña el oficio de profesor de EF.

A partir de la información construida se exploraron una serie de acciones docentes que expresan los modos de transmitir el oficio. El uso de la pregunta como herramienta que posibilita conversación; la exigencia estudiantil como responsabilidad docente; la necesidad de construir sentidos epistémicos y éticos y la problematización en clase de Práctica de la clase ofrecida en el patio. Por último, dimos visibilidad a aquello *de más* que este grupo de docentes entrega cuando transmite el oficio en clase, y profundizamos en las adherencias que quedan impresas en el objeto que se da, porque aquello que reparten no es sólo un saber o conocimiento, además le agregan un valor que instituye novedad. En clave artesanal, profesores y estudiantes hacen docencia.



Carina Bologna: Profesora y licenciada en Educación Física, profesora y doctora en Ciencias de la Educación. Sub secretaria de posgrado e investigación de la Facultad de Educación Física Ipef (FEF Ipef) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Docente e investigadora de la FEF Ipef 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.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

DECANA

Lic. Flavia Dezzutto

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA

Dra. Cecilia Pacella

SECRETARIA DE POSGRADO

Dra. Miriam Abate Daga

SUBSECRETARIA DE POSGRADO

Dra. María Laura Ortiz

Educación Física y formación docente en Córdoba.

Transmitir el oficio en clase de práctica: exigir, conmover, emancipar

Carina Bologna

Bologna, Carina

Educación Física y formación docente en Córdoba : transmitir el oficio en clase de práctica : exigir, conmovier, emancipar / Carina Bologna. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1668-9

1. Centros de Enseñanza. 2. Educación Física. 3. Docentes. I. Título.

CDD 796.071

Diseño de portada: Manuel Coll | Área de Comunicación institucional FFyH UNC

Gestión editorial: Noelia García | Secretaría de Investigación, Ciencia y Técnica FFyH UNC

ISBN 978-950-33-1668-9



Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación

Título: Educación Física y formación docente en Córdoba: transmitir el oficio en clase de práctica: exigir, conmovier, emancipar.

Autora: Carina Bologna

Directora: Marcela Cena



Educación Física y formación docente en Córdoba: transmitir el oficio en clase de práctica : exigir, conmovier, emancipar por Carina Bologna se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional



Conocimiento Abierto
en humanidades

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades UNC



UNC

Universidad
Nacional
de Córdoba

Índice

Introducción/8

Capítulo 1: La práctica docente en la formación docente en Educación Física. Configuraciones históricas en Córdoba/20

1.1. Entre la constitución de la Educación Física escolar y la institucionalización de la formación docente en Educación Física/23

1.2. Formación docente en Educación Física en Córdoba. Singularidad local/30

1.3. La Práctica Docente en los planes de estudio del IPEF/40

Capítulo 2. La práctica docente en la Práctica Docente. Sobre la enseñanza en la formación de profesores de Educación Física/51

2.1. Inscripciones sociales de la práctica docente/53

2.2. Sobre las prácticas de enseñanza en la formación. Transmisión, oficio, ética y reflexión/57

2.3. La enseñanza de la Educación Física: Entre las tradiciones didácticas y las singularidades del objeto/63

2.4. Volver a clase en la formación/67

Capítulo 3. Definiciones metodológicas, que son ideológicas/71

3.1. Los inicios: conformar juntos la muestra/73

3.2. Estrategias metodológicas: registros, entrevistas, análisis de documentos/76

3.3. El análisis interpretativo. Estrategia paradójica y escritura/80

3.4. La etnografía como autobiografía. Algunas explicitaciones que dan sentido/82

Capítulo 4. Qué es la Práctica. Definiciones curriculares y docentes/86

4.1. Docentes de la Práctica. Recorridos, singularidades/87

4.2. Qué es la Práctica. Documentos y docentes nos cuentan/96

4.3. Definiciones institucionales sobre la Práctica. Reconstruyendo un *modus operandi*/98

Capítulo 5. Transmitir el oficio en clase de Práctica. Conversar, exigir y analizar para reflexionar /109

5.1. La Práctica como conversación/111

5.2. La Práctica solicita un imposible/122

5.2.1. Entre clases de Práctica. Estudiar, planificar y registrar para practicar la enseñanza/122

5.2.2. Los no en clase de Práctica/128

5. 3. La Práctica produce sentidos/134

5.4. Traer la clase en clase/142

Capítulo 6: Efectos de la transmisión del oficio docente en clase de Práctica/155

6.1. Hacer teoría fruto del oficio. Saber y emancipación/156

6.2. Hacer escuela desde la Educación Física/172

6.3. Amar lo que se hace. Afectar la enseñanza/183

Conclusiones/195

Bibliografía/206

Introducción

Las dificultades que afronta en la actualidad la formación docente para dar respuesta a los nuevos desafíos sociales han sido asumidas por las políticas educativas recientes que evidencian una preocupación central en torno a la preparación para la práctica profesional y para la inserción institucional de quienes estarán a cargo de la educación de la ciudadanía argentina en la escuela. Desde el año 2003 en adelante, podemos reconocer un movimiento sostenido hacia el cambio (*Ley de financiamiento educativo*, N.º 26.075/05, *Ley de educación técnico profesional*, N.º 26.058/05, entre otras) que alcanzó su concreción con la aprobación, en el año 2006, de la *Ley de educación nacional*, N.º 26.206/06. En ella quedó expresado el interés estatal por jerarquizar y fortalecer la formación docente, que se concreta en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). En el año 2007, y desde el INFD, se inicia por primera vez un proceso histórico y federal de transformación en el que el estado nacional, en acuerdo con las provincias, establece criterios básicos de formación docente para todo el país.

Entre las políticas sustantivas que se acordaron para todo el territorio argentino, una en particular se concentró en la elaboración participativa de los diseños curriculares de la formación. A diferencia de la organización histórica que presentaban hasta el momento muchos de los planes de estudio del país, un cambio significativo que retomaba algunas experiencias jurisdiccionales, como la de Córdoba, fue la introducción de todo un cuerpo de unidades curriculares referidas a la Práctica Docente (PD) que se presentaba como eje articulador del currículum. Esto quedó plasmado en un documento titulado Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial que se publicó en el año 2007 en conjunto entre el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología y el INFD. Fue este un novedoso campo de

formación que, con un proceso de incorporación progresiva y gradual de estudiantes en múltiples escenarios socioeducativos, se constituía en el espacio responsable de ofrecer experiencias de actuación docente en contextos reales de acción, y de sostener un diálogo constante entre la teoría construida a lo largo de la trayectoria estudiantil y la práctica docente situada, a partir de un ejercicio sostenido de análisis y de la reflexión sobre la práctica profesional.

En lo que respecta a la formación del profesorado en Educación Física (PEF), las nuevas disposiciones y normativas reflejaron discusiones teóricas que se venían dando tanto en el campo de la didáctica como en el de la educación física desde inicios de los procesos democráticos en Argentina y Latinoamérica. Desde una perspectiva crítica, se reconocía la dificultad por superar una formación docente en Educación Física (EF) que se basaba en la idea de que quien se dedica a esta disciplina debiera ser “buen ejecutor de destrezas”, y la necesidad de avanzar en propuestas que tematizaran *la enseñanza* del saber disciplinar específico a ser enseñado por los y las futuras profesoras¹ de EF en las escuelas. Superar una racionalidad instrumental al situar la labor docente en relación con una enseñanza reflexiva, facilitar los aprendizajes al estudiantado, construir propuestas que alberguen a todos y todas, investigar la propia práctica y problematizar el objeto de estudio, se constituyeron en el interés curricular que emergía explícito, en una resignificación del oficio docente en el campo específico (Hisse, 2009).

Las nuevas propuestas curriculares, que surgieron de estas discusiones, dieron visibilidad a la labor desarrollada por profesoras y profesores de la Práctica, reconocidos por su experticia en la

¹Tanto el recorrido por la tarea de investigación como la producción de esta tesis implicó a múltiples protagonistas, especialmente mujeres investigadoras, escritoras y maestras que, al hacer de la profesión docente un modo de vida, inventan todos los días el sistema educativo argentino. En su honor, hemos realizado un esfuerzo por evitar invisibilizarlas otra vez en la escritura, al utilizar un enunciado genérico que no las incluye ni habla de sus prácticas cotidianas, en particular aquel que consideramos el más sensible: *los profesores*. En su lugar, proponemos diversos giros lingüísticos no sexistas y más inclusivos. Sabemos de la incomodidad para la lectura pero reafirmamos el disgusto como posición política que ponga de relieve las desigualdades de género, que aún persisten en una profesión que nos es tan propia.

enseñanza de la EF en situaciones áulicas reales. A la vez que el trabajo docente se vio jerarquizado, también fue requerido en la tarea de andamiar el aprendizaje sobre la enseñanza. En las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para PEF podemos leer “quienes aprenden requieren que quien les enseñe les muestre, les transfiera la experiencia, les oriente y guíe en las decisiones para la acción” (Hisse, 2009, pág. 69). De esa manera, los y las docentes de la Práctica fueron visibilizados como especialistas en la preparación para el ejercicio de la profesión.

En esa línea, Terigi (2013) reconoce a quienes están al frente de la PD como especialistas en dos sentidos. Por un lado, en tanto que expertos en el campo cultural que recortan para la enseñanza, si bien no son quienes producen ese conocimiento puesto a disposición, transmiten saberes de un campo específico. Por otro lado, como especialistas en las intervenciones pedagógicas que facilitan la apropiación de ese saber puesto a disposición. “Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural” (Terigi, 2013, pág. 10). La autora se detiene en la segunda función, más oculta a indagaciones e investigación, para mostrar que los conocimientos locales que los docentes producen durante su labor cotidiana sobre la transmisión se constituyen en un saber poco formulado. Saberes contruidos en la práctica docente que permanecen invisibles.

Considerando que la PD es en la actualidad el espacio privilegiado para la transmisión del oficio de enseñar EF escolar y quienes dan clase de Práctica son “los que más saben (o deberían procurar saber) del oficio” (Alliaud, 2014, pág. 5) planteamos una investigación, que compartimos en el presente informe, que procuró acercarse a las configuraciones actuales producidas en el marco de aquellos cambios, desde el nivel más específico de la formación: la clase de PD, entendida como ámbito de concreción de diversas relaciones entre docentes, estudiantado y conocimiento en un contexto sociohistórico específico (Edelstein, 2011). En especial, porque la clase se constituye en una dimensión analítica que permite traer a los sujetos que la habitan, particularmente a los y las docentes que en sus acciones significan la norma, la

actualizan en una práctica situada y en interacción con otros (Terigi, 2004) para, en el caso de la PD, enseñar a enseñar EF.

En ese sentido, las preguntas de investigación giraron en torno a los modos particulares de enseñar el oficio en clase de PD: ¿Cómo lo hacen?, ¿cómo se prepara a quienes enseñarán EF en la escuela?, ¿desde qué ideas (de escuela, de enseñanza, de aprendizaje, específicas del campo de la EF) se ofrecen esos conocimientos?, ¿qué conocimientos privilegian los y las docentes de Práctica en clase?, ¿cómo enseñan a enseñar profesores y profesoras de PD del PEF?

Si compartimos la idea de que a enseñar se aprende y es el aula de PD el contexto donde la integración de conocimiento y experiencia genera las bases *para aprender a enseñar*, se hizo necesario recuperar las propuestas docentes que allí se despliegan, las cuales nos permitieron estudiar los procesos y lógicas particulares de un dispositivo de enseñanza referido a la EF en la escuela. Una investigación en clave didáctica que necesitó ampliar sus marcos de referencia al ser interpelada por los hallazgos.

El interés por describir y analizar los modos en que los y las profesoras de PD enseñan a enseñar EF implicó ingresar al cotidiano de la clase. Para ello optamos por un estudio cualitativo, desde un paradigma interpretativo que privilegió la profundidad, la intensidad y la búsqueda del significado y del sentido interno, subjetivo, que nos permitiera capturar los sutiles matices de las experiencias vitales (Vasilachis de Gialdino, 2013). Desde una perspectiva etnográfica, entendida como enfoque, método y texto (Guber, 2001), avanzamos en una indagación sobre acontecimientos locales, en busca de “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwel, 2009, pág. 21).

Para el desarrollo de la investigación, se invitó a conformar el corpus empírico de referencia al grupo de profesores a cargo de las unidades curriculares de Práctica Docente y Residencia III y IV de la carrera de PEF que ofrece la Facultad de Educación Física (FEF)² de la Universidad

² En el año 2009 el Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) junto a otras 7 instituciones de formación docente de larga trayectoria en la provincia, iniciaron un proceso de transformación que dio origen a la Universidad Provincial de Córdoba. En el año 2017 y siguiendo con el proyecto institucional del IPEF que, desde 1946 forma a los y las profesoras de EF de Córdoba y del país, se crea la Facultad de Educación Física

Provincial de Córdoba (UPC). Esta facultad, reconocida como institución de amplia trayectoria en el campo, nuclea la mayoría de los estudiantes de EF de la provincia, cuenta con 2300 alumnos provenientes de diversas latitudes del país y una planta docente de aproximadamente 150 profesores. Para acercarnos al objetivo propuesto, la observación participante y el registro denso de las clases de PD de quienes aceptaron abrir las puertas de sus aulas fue tarea central, completada con entrevistas en profundidad y no estructuradas y análisis de los documentos curriculares e institucionales que regulan su labor profesional.

Los estudios e indagaciones en torno a la formación docente en EF en las últimas dos décadas han experimentado una gran expansión tanto en el contexto mundial, como en el latinoamericano y nacional, lo cual se observa en la profusa producción de conocimiento expresada en la publicación de variados artículos, tesis de posgrado e investigaciones específicas. Menos visitada por la investigación han sido las aulas de la formación en EF en las cuales se fabrica un saber docente (Rockwell, 2009) poco objetivado. Diversos estudios han visibilizado una dimensión práctica del trabajo de enseñar en los procesos de formación docente y ponen en evidencia que, una lógica centrada en el conocimiento experto se mueve hacia un enfoque que valoriza la práctica profesional y el saber hacer, como fuente de conocimiento, indagación y construcción de propuestas de enseñanza. En ese sentido, las investigaciones de Vezub (2016), Alliaud y Vezub (2012) y Guevara (2016) advierten sobre la necesidad de dar visibilidad a los saberes que los y las docentes despliegan cotidianamente en su tarea de enseñar en la PD.

Algunas investigaciones latinoamericanas refieren a la formación docente en EF como ineficaz para desarticular la tradición que caracteriza a las propuestas de enseñanza en las escuelas y como inocua en la preparación de los nuevos profesionales que produzcan formas innovadoras de trabajo (González y Fensterseifer, 2010). En este caso el problema parece ser un dispositivo insuficiente que no permite romper con ciertas naturalizaciones en el campo. En esa línea, Machado Borges (2019) sostiene que la formación inicial tiene dificultades para provocar en los y las futuras docentes la capacidad de reflexión sobre su propia práctica. Otras investigaciones

(FEF), la cual en la actualidad ofrece tres carreras de formación: Profesorado de Educación Física, Tecnicatura en Actividad Física y Licenciatura en Educación Física.

van más allá, al sostener que el obstáculo no estaría en los propuestos de enseñanza sino en los propios docentes, y advierten sobre una despedagogización de la EF al interior del profesorado en formación, que se evidencia en la alta valoración que se hace del saber disciplinar del estudiantado y la utilización de didácticas instrumentales que siguen instaladas en matrices deportivistas y biomédicas a partir de las cuales se configura un profesorado alejado de su rol crítico e intelectual (Hincapié Bedoya, 2019).

Un estudio de alcance nacional llevado adelante por el INFD y dirigido por Lea Vezub (2019) durante 2017 y 2018 sobre el campo de las prácticas en la formación docente inicial, reconoce una serie de fortalezas y debilidades construidas a partir de las últimas transformaciones. Entre ellas se destaca una formación que apuesta por docentes críticos que puedan reflexionar sobre su práctica y desempeñarse en contextos diversos. La investigación sostiene también que los dispositivos reflexivos en muchos casos se desarrollan por su propio valor, sin establecer un vínculo preciso con un tema o contenido. En una suerte de *nueva moda* en torno al análisis y la reflexión de la propia práctica, estos dispositivos han provocado un desplazamiento de los contenidos a aprender en la PD. También la describe como una unidad curricular con alta carga teórica y conceptual pero pobre en prácticas, reiterativa y redundante en las estrategias y recursos para formar al estudiantado en el oficio docente.

En otro plano analítico, la investigación de Gómez (2019) sostiene que uno de los problemas en la formación docente es que los objetos de saber circulantes (la gimnasia, los juegos, los deportes, las danzas) provienen más de prácticas sociales de referencia que de la propia práctica de enseñanza de la EF. Según el investigador, muchas veces los formadores de docentes arrastran los modelos institucionales de interacción típicos de aquellas prácticas sociales de referencia, y esto provoca errores en la transposición didáctica.

Como se lee en las investigaciones recuperadas, una denuncia en torno a la formación docente en EF describe un panorama en el que, al parecer, poco ha cambiado. Sin embargo, otras indagaciones que han hecho foco en la experiencia del estudiantado en el PEF comparten hallazgos que varían de los resultados antes descriptos.

Al respecto, recuperamos una investigación, presentada en el marco de la primera convocatoria que realizó el INFD en 2007 para proyectos de investigación que identificaran problemas y desafíos del sistema formador, como parte de las políticas de fortalecimiento de los institutos de formación docente del país (Ministerio de Educación & INFD, 2007). La indagación realizada en el mismo PEF en el que desarrollamos la nuestra, analiza la experiencia del estudiantado en la PD, quienes reconocen algunas propuestas de enseñanza como disparadoras para desatar la necesidad de mirarse en acción y confrontar las propias prácticas con sus intenciones y razones, también como provocadoras de procesos personales de búsqueda, donde la teoría comienza a ser visualizada como un elemento necesario para mejorar la comprensión de la práctica. La investigación realizada afirma que “la fuerza de las experiencias en las que se construyen modelos de acción no puede ser desarticulada sin provocar una nueva experiencia que las modifique con igual intensidad” (Amuchástegui, 2012, pág. 86) el enunciado refiere a la necesidad de ofertar una formación con la potencia suficiente para transformar un habitus encarnado y transparente. Para ello, sostiene Amuchástegui, es necesario visibilizar y problematizar las emociones que generan las prácticas docentes en el ejercicio analítico que implica una perspectiva crítica de la educación.

Rozengardt (2020) da evidencia de las sorpresas que el alumnado manifiesta, al encontrarse a lo largo de la formación, con lo que denominan una “EF distinta”, también frente a un acercamiento diferente a lo escolar, a la lectura de textos y la escritura como actividad que fuerza el pensamiento. En palabras del investigador, se solicita al estudiantado, en su recorrido por el PEF, que desarrolle una serie de acciones que los requiere comprometidos consigo mismos, lo cual parece producir diferencia en la formación. También Cena et al (2017), en un trabajo presentado en la última convocatoria³ a investigaciones en el interior de los institutos de

³ El cambio de gestión en el gobierno nacional, resultado de las elecciones presidenciales de 2015, provocó una serie de transformaciones en todos los órdenes. Entre ellas las políticas educativas del INFD, en especial las de promoción a la investigación. Así, la estrategia descentralizada que procuró durante más de 10 años alentar la investigación (casi inexistente en los institutos de formación) y la conformación de equipos para la producción de conocimiento sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente llevada adelante por los propios profesores, profesoras y estudiantes de los institutos, fue abandonada al ser considerada como “estudios cuyo trabajo de campo resulta más limitado” (Vezub, 2019, pág. 6). En su lugar, desde 2016 la política de investigación se centralizó en una tarea organizada desde el INFD. En ese marco se desarrollaron

formación docente que el INFD realizó, refiere a los saberes contruidos por el alumnado de PD en el último año de formación en EF. En él se recuperan múltiples evidencias de las marcas que deja el recorrido estudiantil por el PEF. Al respecto, mencionan a docentes con nombre y apellido que han revestido especial significación para cada uno y se han erigido como modelos para sus prácticas docentes *copiando* algunos gestos, saberes, ideas y estrategias. Emerge entre el estudiantado una preocupación por colocar en el centro de la escena al alumnado de las escuelas en las que desarrollan sus prácticas, como sujetos de derecho, y las formas de comunicación e interacción privilegiadas van en ese sentido (escuchar, dar la palabra, ser más empáticos), también evidencian un fuerte interés por instalar la pregunta en sus clases, lo que podría suponer un acercamiento a un enfoque reflexivo.

Desde el compromiso político por iluminar la tarea docente, entendida como aquella que reinventa la enseñanza en el cotidiano institucional “más allá -o no obstante- las rutinas de un sistema educativo burocratizado y limitado por las políticas de ajuste” (Achilli, 2008, pág. 14) y de la mano del estudiantado pampeano y cordobés es que, a contracorriente de investigaciones de gran envergadura, decidimos visitar las prácticas docentes en la Práctica Docente en un PEF, procurando introducir una variación en los modos de mirar y producir conocimiento. En esa clave, una idea poderosa que disputa los sentidos que parecen ya cristalizados en torno a las prácticas docentes en el aula de formación -y en los patios de las escuelas- y que las describen como tradicionales, reiterativas, inertes y equívocas, es emparentar la docencia con una práctica artesanal, en el que las emociones juegan un papel central.

Observar los modos en que se transmite la enseñanza en la PD en la clave de un oficio artesanal (Sennett, 2008) significó detenernos en los mínimos gestos y maneras docentes (Larrosa, 2020) y explorar sus quehaceres cotidianos, pasados por alto o desestimados en investigaciones que siguen tendencias y en las que la singularidad o la diferencia no entran en el conteo. Implica mirar los procedimientos, habilidades y estrategias de enseñanza en el entramado que se sucede

tres estudios de escala nacional en las que se propuso a las jurisdicciones y a los institutos participar en ellas. Es de destacar que, mientras que en el primer período el IPEF participó presentando equipos de investigación en todas las convocatorias y logró desarrollar unos diez trabajos, en el segundo período no participó en ninguno.

en clase de Práctica entre el saber y el hacer, y producir conocimiento sustantivo para la formación docente sobre el ejercicio de transmitir el oficio (Alliaud, 2017). A distancia de la tentativa por describir prácticas ejemplares en las que se destacan las virtudes profesionales para luego constituirse en modelos ideales a seguir, la tarea que emprendimos intentó traer a escena prácticas docentes humanizadas e imperfectas, es decir, cercanas a quienes hacen docencia todos los días en un entramado social que la dificulta y en muchos casos la frustra.

En ese sentido, el objeto de indagación giró en torno a los modos de transmisión (Diker, 2004; Frigerio, 2004) en clave de oficio, de un saber sobre el enseñar EF y sobre el ejercicio de la enseñanza de la EF. El recorte implicó problematizar la conformación de su matriz disciplinar iniciada junto al sistema educativo en el país hace más de 100 años. Al respecto, podemos sostener que la EF escolar se ha caracterizado por ser una disciplina sostenida por argumentos biológicos, psicológicos e higienistas, que a través de la gimnasia y las marchas militares primero y luego con los deportes, instrumentalizó la enseñanza y se apoyó en la ejecución técnica, casi siempre manteniendo su interés ligado a la normalización de los cuerpos. Al finalizar el siglo pasado, se reconoce un movimiento en el que la EF comienza a desmontar aquellas argumentaciones que históricamente la validaron en la escuela y que la alejaron de un proyecto político comprometido con la formación de la ciudadanía argentina.

En la actualidad la hegemonía en el campo de la EF se dirime entre discursos y prácticas que se expresan y habitan la formación docente de EF, ligadas por un lado, a la salud, a la actividad física y al rendimiento deportivo, y por otro, a una línea que pugna por inscribirla en el territorio de la educación, en la cual la EF se constituye en una práctica pedagógica que ofrece saberes valiosos de la cultura corporal y el conocimiento subjetivo de sí (Aisenstein, 2006; Bracht, 1996; González, 2018; Rozengardt, 2018). En ese sentido, ingresar a clase de PD implica superar una propensión a aislarla de su contexto. Lo que allí acontece no es sólo resultado del encuentro entre docentes y estudiantes, sino producto de una discusión histórica en el campo de la EF, inscripta en una lógica institucional que la configura de modos singulares (Edelstein, 2011 y Terigi, 2013).

El trabajo que aquí presentamos contribuye al campo de formación docente en EF en múltiples sentidos. En primer lugar, al producir conocimiento acerca de los saberes docentes que las y los profesores construyen en el diario encuentro con el estudiantado y que en general han permanecido ocultos, también para quienes son los productores de ese saber. Aportamos también a la discusión didáctica en el campo específico, al describir y analizar los modos singulares en que un grupo de profesores transmiten el oficio docente, al poner en marcha un poderoso dispositivo de enseñanza. Así mismo, al visibilizar los afectos y las emociones que atraviesan la clase de PD, traemos a la escena pedagógica una dimensión que, por lo menos en el campo de la EF, ha sido sistemáticamente desestimada. Por último, realizamos un pequeño aporte a la historiografía local, al reconstruir la institucionalización de la formación docente en EF en Córdoba y profundizar en los matices provinciales que han quedado solapados bajo los estudios metropolitanos.

El informe que aquí presentamos se organiza a partir de la siguiente estructura. A continuación, dos capítulos que ofrecen una trama teórica que permite capturar las imbricaciones de la práctica docente en la PD en un campo disciplinar específico y en una institución singular como es el PEF de Córdoba. Además, cada capítulo contiene una discusión y referencias a investigaciones actuales, que avanzan en la producción de conocimiento en el campo específico de la EF.

En el capítulo uno, exploramos las coordenadas históricas que dieron origen a la EF en la provincia y a la institución en la que se inscribe y cobra sentido la PD. Recuperamos algunos hitos locales centrales, como la sanción de la Ley N.º 1426 y las discusiones entre liberales y católicos que la antecedieron, dando un matiz singular a la educación en la provincia. La visita del Dr. Romero Brest a Córdoba para inaugurar los Cursos Temporarios de Educación Física dirigidos a los maestros y las maestras de las escuelas Normales Provinciales, y una serie de acontecimientos que fueron configurando las condiciones para la creación del Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) hoy FEF. También allí desarrollamos un análisis minucioso de los diversos planes de estudio que han organizado la enseñanza en el PEF.

En el segundo capítulo avanzamos en una discusión teórica referida a la práctica docente entendida como práctica social. Se inscriben las prácticas de enseñanza como un oficio ético y político, ligado a la reflexión sobre la propia acción y el reconocimiento del sujeto capaz de transformaciones, en vinculación con el campo de saber específico, su episteme y con los modos en que la enseñanza de la EF se concreta. En este capítulo también nos detenemos en la clase, reconocida como el núcleo central de cualquier institución educativa en la cual se despliegan algunas claves para comprender cómo se enseña el oficio de profesor de EF.

En el tercer capítulo, damos cuenta de los caminos metodológicos recorridos. Un andar etnográfico que nos permitió entamar todo el trabajo de investigación hasta culminar en la versión escrita. También dedicamos un apartado para describir la posición desde la cual investigamos y los modos que encontramos para generar procesos de distanciamiento de una problemática que tiene un alto compromiso político para quienes estuvimos implicados en ella, en un esfuerzo por hacer explícitos los límites y posibilidades de la tarea.

Los capítulos que siguen presentan los hallazgos del trabajo. En el capítulo cuatro avanzamos sobre la PD desde la perspectiva de quienes hacen PD en el aula. Presentamos a las profesoras y el profesor que se constituyeron en referencia empírica del estudio realizado, y describimos todo el dispositivo que ponen en marcha en la PD y rebasa los márgenes del aula, para poder comprender mejor lo que allí dentro sucede. En el capítulo cinco damos cuenta de las maneras en que se materializa el oficio docente que se transmite en clase de Práctica. A partir de la indagación realizada, podríamos afirmar que se enseña a ser profesor de EF en torno a una larga conversación que se abre y nunca cierra y en la que primordialmente se analiza y problematiza la clase diseñada y dada en las escuelas por el estudiantado. El capítulo seis se concentra en dar visibilidad a aquello *de más* que este grupo de docentes entrega cuando transmite el oficio en clase, y se detiene en describir las adherencias que quedan impresas en el objeto que se da, porque aquello que reparten no es sólo un saber o conocimiento, además le agregan un valor que instituye novedad. Finalmente, en las conclusiones se sintetizan los principales hallazgos

expuestos en el texto y se señalan algunas posibles líneas de investigación a futuro sobre la formación docente en EF.

Capítulo 1: La práctica docente en la formación docente en Educación Física. Configuraciones históricas en Córdoba

En la actualidad la PD es un campo curricular que vertebra los planes de estudio de todas las carreras de formación docente en nuestro país. Como se sostiene desde el INFD, los institutos de formación deben preparar especialistas en educación primaria, secundaria y superior para los desafíos concretos de la enseñanza y, si bien toda la propuesta curricular de las diversas carreras de formación se orienta hacia la concreción de esta premisa, es la PD el espacio específico “destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas” (Hisse, 2009, pág. 66). No es casual que al revisar los diseños curriculares de los profesorados argentinos encontremos a la PD presente como unidad curricular anual en los cuatro años de formación y con una alta carga horaria.

En línea con la normativa nacional y provincial para los institutos superiores de formación docente, la PD en el PEF es un espacio de síntesis y actualización de los conocimientos que se van construyendo a lo largo del recorrido formativo y en el que además se producen nuevos saberes. Ser practicante, experimentar el trabajo docente desde el inicio de la carrera, dar los primeros pasos en la tarea de enseñanza en un contexto real de acción para luego poder reflexionar, analizar lo vivido y cuestionar los saberes propios se constituyen en prácticas vitales que se generan en las unidades curriculares que conforman el campo de la PD.

Como sosteníamos más arriba, la PD es el eje integrador del PEF y en torno a ella se organiza toda la propuesta curricular, sin embargo, el espacio central que hoy ocupa en la formación docente es resultado de una discusión histórica inscripta en una lógica institucional que la configuró de modos singulares. Por ello, para comprender mejor los significados al que este

espacio refiere, es necesario detenernos en los contextos que le dieron sentido y que desarrollaremos a continuación.

En los inicios de la formación docente en EF en Córdoba, se amalgaman algunas singularidades locales: por un lado, ciertos aires de provincia autónoma caracterizada entre otras cuestiones por una resistencia a los discursos provenientes de las esferas nacionales; por el otro, el interés de sectores provinciales más liberales interesados en vincularse a las discusiones en el campo de la EF que se estaban produciendo en Buenos Aires. La mixtura local se refleja en el discurso inaugural del Instituto de Educación Física Provincial (denominación original) de su director Justo Vidal el 8 de septiembre de 1946:

La educación física, arte y ciencia del carácter biológico, eugénico, pedagógico y terapéutico persigue el aumento del potencial biológico y moral del ser humano, y con esto mayor capacidad y eficiencia del individuo en su auto-vida y la vida de relación. Quién más contribuye al engrandecimiento de la nación en toda la faz constructiva me animo a decir que es la educación física (...) Una nueva institución que hará honor a su reconocida fama de ciudad culta. Será un santuario de profundo contenido humanístico y acrisolado concepto moral cuyas puertas abiertas permitirán recibir en su seno a la juventud que desee adquirir conocimientos para poder ejercer la profesión con dignidad.⁴ (“Se inauguró ayer...”, 1946)

En las palabras de Vidal, profesor de EF formado en la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército y ex militar de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), se refleja una impronta moral, eugenésica y de orden biológico. Una síntesis de posiciones que estuvieron presentes en las luchas por la hegemonía en el campo de la formación docente en EF durante el período fundacional desarrollado en Buenos Aires. Esta configuración particular del escenario que dio origen al Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) en 1946 invita a reconstruir esos caminos tanto a nivel local como nacional.

En este capítulo nos detendremos en aquellos hitos fundacionales que inauguraron una nueva profesión docente ligada al campo de la EF. Para ello seguiremos los caminos transitados por investigadores referentes en la historia de la formación docente en EF. Saraví Riviere (1986) inaugura un nuevo campo de producción teórica en EF, Aisenstein (1995, 2006) avanza en la

⁴ En todas las citas textuales, se han conservado la ortografía y la gramática original. No se consigna la sigla “sic” en cada ocasión, para no dificultar la lectura.

discusión y en la apertura a los estudios historiográficos y produce una investigación de referencia insoslayable cuando de EF se trata, Galak (2012) ofrece un pormenorizado estudio en relación con la construcción del campo de la formación profesional de la educación física en Buenos Aires. Scharagrodsky (2006, 2011), por su parte, hace fundamentales aportes a partir de sus exhaustivos trabajos de archivo en torno al cuerpo en la escuela y la EF en nuestro país. También serán de referencia los trabajos de Levoratti (2013, 2015), Villa (2009) y Beer (2014) que, desde recortes singulares, nos ofrecen nuevas preguntas para mirar el pasado de la formación docente en EF.

Las reconstrucciones y los recorridos históricos ofrecidos por las investigaciones y producciones antes citadas son centrales para configurar el campo de la formación en EF, gracias a ellos podemos comprender cómo se desarrollaron los procesos fundacionales, irradiándose desde Buenos Aires hacia el resto del país. Sin embargo, los estudios no alcanzan a describir ni explicar las singularidades del acontecer cordobés. En ese sentido, se hace necesario profundizar en los matices provinciales que han quedado solapados bajo la historiografía metropolitana.

A diferencia de la profusa investigación bonaerense sobre la historia de la formación de profesores de EF, las indagaciones en la provincia sobre la misma temática son pocas, detalle que da cuenta de cierta vacancia pero que encuentra en los trabajos de Cena et al. (2006), Cena (2010), Cena y Scharagrodsky (2015), y García (2006, 2013) una interesante producción, por lo que serán los estudios de referencia específica, junto con un variado material de archivo como son los documentos fundacionales, decretos y recortes de los diarios de la época en nuestra provincia. Llama también la atención que entre los trabajos historiográficos locales sobre formación docente existen nulas referencias sobre la formación docente en EF, a pesar de que el primer profesorado que se inauguró en Córdoba fue el IPEF. Probablemente el olvido hable de la relación histórica que ha tenido la EF con la institución que la alberga. Una disciplina específica que se ha mantenido a distancia de *lo escolar*, justificando su inscripción institucional en los discursos médicos y militares, sesgo devenido de la constitución de su campo, como veremos más adelante.

A continuación, presentamos los caminos históricos recorridos hacia la institucionalización de la formación docente en EF para luego avanzar en las singularidades locales que dieron origen al IPEF, institución que da sentido a y en la que se inscribe la PD.

1.1. Entre la constitución de la Educación Física escolar y la institucionalización de la formación docente en Educación Física

En este apartado intentaremos dar cuenta del proceso de construcción e institucionalización de una profesión docente ligada a los saberes específicos del cuerpo en movimiento, a partir de la constitución de la formación docente en EF en Buenos Aires.

La formación de docentes en EF en nuestro país puede reconocerse como una política tributaria de la sanción de la *Ley de Educación Común*, Ley N.º 1420, en 1884, que pretendió dar respuesta a las problemáticas sociales y pedagógicas que enfrentaba el proceso de conformación y estabilización del Estado nacional argentino.

La sanción de la Ley N.º 1420⁵ que estableció las bases para la creación del sistema educativo nacional, se constituyó en un hito fundante sobre el que se construyeron los fundamentos de una asignatura escolar cuyo objetivo fue establecer las normas referidas a la higiene y a la disciplina a partir de la ejercitación física que, según el ideario pedagógico de la época, resultaban centrales para la conformación de una ciudadanía con algo en común, amenazada continuamente por la masiva incorporación de inmigrantes.

El interés político por la educación de los cuerpos en la escuela se plasma en el artículo 1º de la Ley N.º 1420 que sostiene que “la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”. La ley también sitúa a la Gimnástica entre las materias de instrucción obligatoria y establece la necesidad de intervalos entre clases de descanso, ejercicio físico y canto. Enunciados

⁵ Si bien fue sancionada solo para Capital Federal y los territorios nacionales, se constituyó en una referencia insoslayable para todo el sistema educativo argentino.

estos que trazan, delimitan y operan en una nueva localización a educar: la del cuerpo en movimiento. Así comienza a configurarse lo que llamaremos EF.

La incorporación de la Gimnástica como asignatura obligatoria para todo el estudiantado de entre 6 y 14 años, a partir de la sanción de la Ley N.º 1420, generó la necesidad de formar docentes especializados a cargo de su enseñanza. En este sentido, la formación docente en EF puede ser entendida como un proceso paralelo y provocado por la incorporación al currículo escolar de unos saberes ligados al cuerpo y al movimiento (Feiguin y Ainsenstein, 2016), se desarrolló junto con la formación normalista a fines del siglo XIX y principios del XX, pero con singularidades propias que la distinguen.

Una considerable cantidad de investigaciones producidas en el campo de la formación docente en EF en los últimos 20 años da cuenta de cuál fue la primera institución civil formadora de profesores en el país. Ainsenstein (1995) reconoce al Instituto Nacional Superior de Educación Física, creado en el año 1906 como el establecimiento civil fundante. En investigaciones posteriores Cena (2010), Villa (2009), Galak (2012) y Beer (2018) distinguen como primera institución militar formadora a la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército inaugurada en 1897.

Aunque la diferencia temporal entre la creación de uno y otro es de 9 años, los procesos que dieron origen al Instituto datan de 1898 por lo que podríamos afirmar que la creación e institucionalización de los establecimientos es casi paralela y esto, a su vez, refleja a dos sectores de la sociedad que pugnarón por la hegemonía de aquello que se llamará EF.

La Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército comenzó a formar maestros de gimnasia en respuesta a la urgencia por conformar un estado moderno y como efecto de la institucionalización del servicio militar en todo el país. En una nota del Capitán J. E. Rodríguez publicada en la *Revista del Círculo Militar* en 1902, titulada “Gimnasia y Esgrima”, encontramos algunas pistas sobre su mandato:

La creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima fue un progreso estimable, cuyos beneficios no tardaron en aparecer, no sólo para el ejército, sino para la juventud o en general que tomó

gusto por los viriles ejercicios a los que dedicó una parte de sus ocios (...) diremos de paso que el hombre y sobre todo el militar, necesita ser no solamente un buen gimnasta, sino también un excelente esgrimista, como un medio de evitar conflictos personales; así las naciones preparadas para la guerra conservan la paz y á su sombra crecen las industrias, el comercio, etc... en que cada capital de provincia, en cada pueblo importante, exista un gimnasio y una sala de armas costeadas por el gobierno nacional, pues que con ello sirve a la patria, mejorando la raza mediante una viril robustez y alejándola de este mercantilismo que poco a poco va entronizándose en todas las clases sociales. (Rodríguez, 1902, como está citado en Levoratti, 2013, pág. 7)

En sus inicios, la propuesta de formación de la Escuela se dirigía solo a los conscriptos. Sin embargo, en 1901 abrió sus puertas a la comunidad civil y en 1909, por decreto del poder ejecutivo, se autorizó a todos sus egresados a dictar clases en el sistema educativo formal (Galak, 2012; Trueba, 2017). Es por ello por lo que, a lo largo de la historia, encontraremos maestros titulados de la Escuela que ejercieron la docencia en diversas instituciones de formación en EF del país (Cena, 2010) y también en colegios particulares y religiosos en los que hallaron cierta afinidad ideológica (Scharagrodsky, 2011).

El proyecto que la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército llevó adelante siguió la lógica de una gimnasia racional en busca de la salud de la raza, por lo que destinó gran parte de la formación “a 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). A la preocupación por militarizar la enseñanza se sumaron los intereses de la elite porteña. Puede observarse en este período histórico la participación activa de una serie de actores e instituciones como la Sociedad Sportiva Argentina que vieron representados sus ideales en las prácticas que se realizaban en la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército (Scharagrodsky, 2011).

Sin embargo, otros sectores sociales, que pretendían una reforma de la EF basada en estudios científicos y pedagógicos, se opusieron a los intentos por militarizar la educación. Pedagogos referentes de la época, funcionarios del Estado, maestros y parte de la comunidad científica representada especialmente por el Dr. Enrique Romero Brest, coincidieron en la necesidad de

pensar una EF diferente, que se distanciara de los ejercicios militares que hasta entonces habían signado la EF escolar.

Las nuevas ideas que pugnaron redefinir una EF escolar desmilitarizada se concretaron en 1898 con el decreto del entonces ministro de Instrucción Pública Luis Beláustegui que siguió las ideas del inspector Pablo Pizzurno. Romero Brest fue el encargado de producir el decreto dirigido a los colegios nacionales argentinos en el que se expresa que los juegos y los ejercicios racionales sustituyen a los ejercicios militares (Scharagrodsky, 2004). Al respecto, el artículo 1 del reglamento complementario a ese decreto expresa que la EF es obligatoria en todos los colegios nacionales y se establece que se realizará a través de juegos y ejercicios libres en campos descubiertos (Cena, 2010; Scharagrodsky, 2011).

La implementación del decreto encontró un límite inmediato, la falta de personal especializado que pudiera llevar adelante la transformación requerida. Rápidamente se conformaron las primeras propuestas de formación de la disciplina fuera del ámbito militar a través de los Cursos Normales Temporarios de Ejercicios Físicos para Maestros que se dictaron en los meses de verano por el Dr. Romero Brest. En 1906 se estableció de forma permanente el Curso Normal de EF, acto en el que, como sostiene Galak (2012), se concretó la institucionalización definitiva del oficio y se estabilizaron los saberes como juegos, ejercicios gimnásticos metodizados, rondas escolares, excursiones y actividades al aire libre. En 1912, por gestión del Dr. Garro, el Curso Normal de EF recibió la categoría de Instituto Nacional Superior de EF con el Dr. Enrique Romero Brest como su director (Cena, 2010).

A partir del decreto de 1898 podemos observar cómo Romero Brest fue consolidando su propuesta. En 1900 defendió su tesis en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Fue esta la primera producción orientada al ámbito escolar, y en ella se argumenta que la conservación de la salud y el desarrollo armónico del cuerpo “son los objetivos principales, si no los únicos que debe proponerse todo sistema de ejercitación aplicable a la escuela” (Schagradowky, 2011, pág. 445).

Como sostiene Cena (2010), la figura de Enrique Romero Brest ocupó un lugar central en la conformación de la EF como campo de conocimiento y como disciplina escolar. Su tarea excepcional se expresó fundamentalmente en la creación del Sistema Argentino de Educación Física que permaneció vigente en las escuelas hasta 1938. En él se proponían ejercicios sin aparatos y juegos con criterio fisiológico para los diferentes grados. También sobresalen su tarea desarrollada como Inspector de Educación Física del Consejo Nacional de Educación entre 1904 y 1909, puesto que le permitió incidir en planes y programas, y su rol en la institucionalización de la formación docente en el país, creando los primeros cursos temporarios, que lo llevaría a convertirse, en 1912, en director del Instituto Nacional Superior de Educación Física, hoy llamado Instituto Superior de Educación Física N.º 1 “Dr. Enrique Romero Brest”.

Vale aquí recuperar el análisis de Aisenstein (2006) quien evidencia que las diversas posturas que se disputaban el derecho a educar el cuerpo se justificaron utilizando argumentos científicos similares. A fines del siglo XIX y principios del XX, el conocimiento en relación con la corrección del cuerpo y la salud “ya está producido por lo que no hay demasiadas novedades a descubrir (...) en cambio sí es preciso generar consenso respecto de la selección de las prácticas que se han de introducir en la escuela” (pág. 73). La diferencia fundamental que distancia la propuesta romerista (de Romero Brest) de aquella que propone la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército puede hallarse “en la búsqueda de Pizzurno primero y de su continuador Romero Brest después, de imprimir a la EF principios pedagógicos, esto es, volverla escolar, generando a su vez literatura científico-educativa específica” (Galak, 2012, pág.79).

Lo expuesto hasta el momento nos permite observar cómo la formación docente en EF en la Argentina se constituyó en un campo en disputa entre dos posturas divergentes y conflictivas que pugnaban por definir con qué medios y características debía ser educado el cuerpo en movimiento y quiénes debían estar a cargo de esa función. La primera postura ligada a la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército con formación militar y la segunda adscripta al

Sistema Educativo con formación pedagógica, dependiente del Instituto Nacional Superior de EF.

A principios del siglo XX el Sistema Argentino de Educación Física creado por Romero Brest, se constituyó en la opción científica y racional, basada en las ciencias médicas, desde la cual se consideraba a la tradición militar como empírica y poco pedagógica. Sin embargo, a la fuerte instauración del discurso romerista se le enfrentó una renovada arenga militar.

En el marco de los festejos por el centenario y la inminente guerra mundial, se actualizaron los debates por la militarización de la enseñanza de la EF en la escuela. Los batallones escolares, organizados por militares del cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército convocaban a alumnos de entre 10 y 16 años que marchaban uniformados con palos de madera simulando fusiles, colocaban el énfasis en la disciplina, la repetición y la subordinación a un orden superior. Los batallones lograron gran difusión cuando niños de todo el país desfilaron en la ciudad de Buenos Aires con motivo de los festejos del primer centenario (Aisenstein, 1995; Beer, 2014. Ante la instauración de los batallones escolares en 1908, Romero Brest respondió caracterizándolos como peligrosos “para la conciencia de los niños (...) un hibridismo social y pedagógico (...) usado como propaganda de una idea educativa errónea por una lamentable invasión militarista” (1914, págs. 7-11).

La discusión entre los representantes de las posturas romerista y militarista puede reconocerse en diversos espacios públicos. Las palabras vertidas en congresos, discursos, libros y artículos de revista dan cuenta del calor de la disputa en la que se dirimía la definición acerca de qué prácticas debían ser utilizadas en la enseñanza de la EF y con qué fines. Si bien a cada intención de militarizar la enseñanza se le enfrentó un grupo civil conformado por docentes, médicos, pedagogos y políticos que tuvo como vocero a Romero Brest y que ante cada embate respondió de manera argumentada, las intenciones de militarizar la EF escolar se cristalizarán en décadas posteriores.

Los conflictos cobraron nuevamente visibilidad cuando, en 1924, durante la presidencia de Alvear, se creó una comisión para revisar la EF en el país y los planes de estudio del Instituto

Nacional Superior de Educación Física (ese mismo año reabrió la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, tras haber permanecido cerrada durante veinte años). La comisión estaba conformada en su mayoría por militares, pero la denuncia pública realizada por Romero Brest obligó la incorporación de referentes defensores del Sistema Argentino de Educación Física (Aisenstein, 1995; Beer, 2014; Cena, 2010).

Seis meses después de convocada, la comisión produjo un informe en el que se expresan las negociaciones y los resultados alcanzados. En él se distinguen claramente los dos establecimientos y sus objetivos. Mientras que para el Instituto el objetivo estaría ligado a la formación de profesores normales de EF escolar, la Escuela se encargaría de formar maestros de gimnasia naval y militar que desarrollarían sus tareas en el ejército y la armada. También la comisión acordó en la incorporación de los deportes como una nueva disciplina en la formación de maestros en el Instituto (Scharagrodsky, 2011).

La creación de la comisión y sus consecuencias evidenciaron la lucha al interior del campo de la formación por definir qué sector de la sociedad prepararía a los futuros docentes en EF y con qué intereses políticos e ideológicos lo haría. Si bien los efectos de la comisión fueron menores y la perspectiva romerista resultó triunfante, el conflicto dio cuenta de la persistencia de los partidarios de la militarización escolar que encontrará cause en la década de 1930 con el golpe militar.

Efectivamente, a partir de 1930, aquella postura que se mantuvo dominante en los primeros treinta años del siglo y nació al discutir el interés de los grupos militares por reproducir sus prácticas castrenses en la escuela y rechazar la obediencia y jerarquía que pretendían instalar en ella, fue expulsada de las instituciones. Durante este período, con Romero Brest jubilado de forma forzada, los profesores militares egresados de la Escuela en lugares estratégicos en todo lo relacionado con la cultura física del país, las fracciones católicas alineadas y el interés por hacer frente al intelectualismo predominante, aquel Sistema Argentino de Educación Física comprometido no solo con el desarrollo del campo específico sino con la idea de aportar a una escuela republicana y democrática en la que fuera prioritario el respeto a los derechos

individuales y la solidaridad, fue derogado. Paradójicamente, sostiene Scharagrodsky (2011), Romero Brest se constituyó *en el padre de la EF* en su lucha sostenida contra la militarización de la EF, una tarea que encontró su final ante las mismas fuerzas reaccionarias que él había combatido.

1.2. Formación docente en Educación Física en Córdoba.

Singularidad local

En lo que respecta a la provincia de Córdoba, desde los inicios, la discusión sobre la educación se dirimió en torno a dos posiciones antagónicas: el liberalismo y el clericalismo, entre las que se disputaron la definición sobre qué enseñar, quiénes deberían ser los educadores, cuál debería ser su papel y quiénes deberían acceder a los saberes de la cultura (Abratte, 2015; Roitenburd, 2000).

El enfrentamiento se expresó de diversas maneras. Mientras que desde 1870 en las principales capitales de provincia se inauguraba un importante número de escuelas normales nacionales, Córdoba va a ser la última ciudad en la que desembarque el normalismo, efecto de las resistencias de las fracciones clericales a la llegada de la educación laica. La apertura de la Escuela Normal de Maestras en Córdoba, lograda recién en 1884, será una acción leída como una afrenta a la educación religiosa y una intromisión a la autonomía provincial por el laicismo nacional (Aguiar et al., 2012).

La sanción de la *Ley N.º 1420*, con su proclama por una educación gratuita, laica y obligatoria, reflejó el progreso liberal a nivel nacional. Si bien la ley no legislaba en las provincias, se constituía en una referencia insoslayable para las reglamentaciones que debían votarse en cada provincia, lo cual provocó una profundización de la posición clerical en Córdoba por mantener la independencia en lo concerniente a educación. Como sostiene Lamelas, “la ‘resistencia’ no logró la derogación de la Ley N.º 1420 pero, reforzando la idea de la autonomía de las provincias, logró evitar que se dictase una ley afín en Córdoba” (2020, pág. 112).

Doce años después de sancionada aquella ley, el gobierno local de raigambre liberal se adelantó a las discusiones que comenzarían en la Cámara Legislativa en torno a la ley de educación provincial y elaboró un documento que pudiera ser considerado antecedente para el debate de dicha ley. En febrero de 1896, a cargo del Departamento de Instrucción Pública y del Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba, y desde el Consejo Provincial de Educación presidido por Pedro Arias, se presentó un *Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria*, en cuyo Considerando expresaba que “mientras las H. Cámaras Legislativas de la Provincia no dicten la ley general de educación, es deber del P.E. adoptar las medidas necesarias para la impulsión y propagación de la educación común”. Este decreto explicita en sus primeros artículos que

la educación común es obligatoria y gratuita (...) se propone favorecer el desarrollo integral de las facultades del niño (...) la enseñanza debe ser natural, racional y práctica (...) de necesidad primordial la formación de carácter de los niños por la moral de las instituciones nacionales y de la vida de los bienhechores de la humanidad. (arts. 1, 2 y 3)

Como puede observarse, en la letra del decreto no existen referencias a la religión. Entre sus apartados encontramos algunos artículos que refieren de forma específica a la EF, a la que denominan como tal a diferencia de la Ley N.º 1420. Al respecto, en el artículo 85 se sostiene que

la base de la educación física será la gimnasia combinada con el juego libre. En la capital y en las principales ciudades y Villas departamentales, habrá locales especiales arreglados para el caso, a los que podrán concurrir en los días fijados por los reglamentos, los niños de todas las escuelas locales sean del Estado o de particulares y corporaciones.

A continuación de la referencia a la EF, la gimnasia y el juego libre, el artículo 86 del decreto de 1896 expresa el interés provincial por habilitar espacios afines a los ejercicios físicos, los cuales serán solicitados a municipios y vecindarios y una vez adquiridos no podrán utilizarse para otras actividades. En línea de continuidad con los artículos 85 y 86 que se ocupan de temas concernientes a la EF, le sigue el 87 en el que se solicita un certificado médico

en el que conste si el aspirante es de constitución nerviosa, linfática, etc. (...) La obligación establecida en este art. no deberá entenderse como de observación rigurosa sino que se aplicará dentro de lo posible atendida la condición de los vecindarios.

La necesidad de certificar buena salud da cuenta de la relación entre la EF y los argumentos biológicos y médicos ligados al interés por el desarrollo del niño a partir de una enseñanza natural, racional y práctica, como se expresa en los primeros apartados del decreto.

El artículo 88 nuevamente coloca el acento en la importancia de los ejercicios físicos en la formación de los niños quienes no deberían abandonar su práctica durante las vacaciones. También evidencia la falta de personal especializado y considera a los directores quienes deberán ofrecer propuestas de ejercicios físicos en línea con el estado de salud y la anatomía del alumnado:

los directores de escuela redactarán instrucciones que se repartirán entre los padres, tutores o encargados de los niños, en las que se indicará las clases de ejercicios físicos a que debe ser sometido el alumnado durante las vacaciones, teniendo en cuenta su constitución orgánica y las enfermedades que puedan afectarle.

El Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria daba cuenta de la posición del gobierno provincial respecto de la ley de educación que se debatiría en la Legislatura Provincial. Esta posición que fue rechazada de modo contundente por la fracción católica. Las negociaciones entre el gobierno y el clericalismo giraron en torno a la inclusión de una educación católica o una enseñanza laica; y terminaron por acordar en una ley que no representaba del todo al gobierno, ya que incluyó la *religión*, pero tampoco al clericalismo, pues su formulación final no precisó que debía ser *católica*. El mandato del nacionalismo católico cordobés había logrado reglamentar la religión en una ley que rigió la enseñanza en la provincia durante más de 100 años (Lamelas, 2020, pág. 118).

Otros efectos de las negociaciones y transacciones entre liberales y clericales no analizados por la historiografía local tienen que ver con el singular avance que realizaba el Decreto sobre la Educación Común en los asuntos concernientes a la EF, que representó la postura liberal. La absoluta desaparición de esa definición ocurrió con la Ley Provincial N.º 1426, sancionada por la legislatura a fines de 1896 y en la cual no se encuentra ningún apartado al respecto. La presión clerical borró del articulado sancionado toda referencia a la EF, los ejercicios físicos, el desarrollo integral, la gimnasia y la creación de espacios públicos a tal fin. Sin embargo, su presencia en el

decreto había dejado sus simientes que encontrarían una línea de continuidad 20 años después.

Iniciado el siglo XX, y en un período de afianzamiento de una burguesía conservadora que comienza a ver en la religión un modo de propiciar el orden social, se fundaron en 1906 la Escuela Normal Provincial de Niñas y en 1908 la de Varones, ambas con un plan de estudios de tres años. Así, la política educativa con relación a la formación de maestros continuó su desarrollo en forma paralela a la nacional, sin embargo, será en esas dos instituciones donde gravitarán diversas acciones en busca de la consolidación de la EF en Córdoba.

En el mismo período, Romero Brest consolidó su propuesta en Capital Federal. Sus preocupaciones por expandir y distribuir el Sistema Argentino de Educación Física a todo el país se entrecruzaron con los intereses de los sectores más progresistas en las provincias. En Córdoba, el movimiento liberal apuntaba a incorporar la investigación científica en un intento por integrar la provincia a un escenario moderno, en franca oposición a las propuestas de matriz clerical que dominaban el escenario educativo desde el siglo XIX.

En 1912 Romero Brest participó activamente del Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba. Se trató de un encuentro nacional en el que la EF ocupó un lugar destacado entre otros temas como las escuelas normales, los deficientes, el bienestar y estabilidad del maestro. El doctor expresó en su exposición su pensamiento pedagógico y liberal e instaló algunas cuestiones en torno a la formación docente que luego serían recuperadas en las conclusiones del Congreso:

Debe nombrarse profesores especiales de educación física en los cursos normales y modificarse los programas y horarios dando a aquella mayor tiempo y amplitud (...) Los cursos 5° y 6° de las escuelas primarias estarán a cargo de dos profesores especiales(...) La educación física será también dada por un profesor especial (...) Todos los profesores de ambos cursos deberán poseer diploma de profesor normal o profesor de enseñanza secundaria, en la respectiva especialidad, o profesor de educación física. (*Congreso Pedagógico Nacional...*, 1917, págs. 15-16)

Las palabras de Romero Brest en el congreso nacional pretendían colocar un nuevo debate sobre la enseñanza primaria y la formación de maestros al considerar que “ha llegado el momento de abandonar resueltamente los principios empíricos tradicionales, de aceptar los dictados de la

ciencia y de dedicar las mayores fuerzas y mejores energías vivas a favorecer el incremento de una escuela con tendencia racional moderna” (pág. 128). Además, sintetizan cómo la EF se inscribe en un proyecto renovador de la educación argentina, al que Córdoba pretende sumarse.

El resultado de las discusiones generadas en el Congreso de 1912 y la necesidad manifiesta por formar docentes especialistas en el Sistema Argentino de Educación Física provocaron que en el año 1915 se inauguren los Cursos Temporarios de Educación Física realizados en la ciudad de Córdoba entre el 20 de diciembre de 1915 al 20 de enero de 1916. Junto a otros docentes del Instituto, el Dr. Romero Brest fue el encargado de llevar adelante la propuesta de formación, dirigida a los maestros y las maestras de las escuelas Normales Provinciales.

La Figura 1, una fotografía ampliada que pertenece a un artículo que salió en *La Voz del Interior* en 1916 (“Los cursos especiales...”, 1916), es una imagen elocuente y paradójal de los modos en el que las mujeres participaban de las clases de EF en 1916. El retrato las inscribe en un proyecto local de renovación pedagógica, vestidas con mangas y polleras largas en verano, lo cual permite imaginar las limitaciones de movimiento.

Figura 1

Mujeres haciendo ejercicio físico en 1916



Nota: Imagen tomada de la nota “Los cursos especiales...” (1916)

Desde la inauguración de los Cursos Temporarios en 1915 podemos observar una serie de acciones que evidencian los efectos expansivos de la propuesta romerista en Córdoba. Se gestó una comisión Pro-Cultura Física impulsada por el Círculo de Cronistas Deportivos, formada por representantes de diversos clubes, escuelas, y otras organizaciones. Se solicitó la continuidad de los cursos temporarios de EF por dos años más. En los diarios de la época se observa una clara defensa de la EF, instituciones y actores que afirman “la clase de EF no debe ser considerada despectivamente como simple recreo” (“Pro cultura física...”, 1916) y se crean, también en 1916, por Ley Provincial N.º 2577, las Plazas de Ejercicios Físicos de la Provincia, que en sus artículos sostiene:

Art. 1º -Destinase una hectárea de terreno en la Nueva Córdoba, para plaza de juegos y ejercicios físicos, que se ubicará en el Parque Sarmiento o en el terreno acordado con igual propósito a la Escuela Olmos, según lo estime el P. E.

Art. 2º _ El P. E. gestionará de la Municipalidad el terreno necesario para instalar en los pueblos General Paz y Alberdi una plaza de las mismas a que se refiere el artículo anterior. Hará así mismo las gestiones necesarias para conseguir una porción de tierra en Alta Córdoba a objeto de instalar también una plaza de los mismos en dicha localidad.

Un articulado que recuerda a la desaparecida letra del Decreto de Educación Común y Obligatoria, confeccionado en 1896 con pretendida intención de constituirse en antecedente de la *Ley de Educación Provincial N.º 1426* y que emerge en un contexto local más propicio para su concreción.

A las anteriores inauguraciones le siguen la creación del Gimnasio Escolar (1920), de los Baños Públicos y Gimnasios (1921), los cuales se constituyen en espacios públicos destinados a la práctica de la EF del alumnado de la capital provincial (García, 2013).

Las políticas públicas a favor de la promoción de la práctica de la EF a todos los sectores sociales (en esa época, la actividad física se desarrollaba casi exclusivamente al interior de los distinguidos clubes de Córdoba) se inscriben en un período de prolífico movimiento político en relación con la educación. Una cantidad considerable de proyectos de ley de educación presentados a la Legislatura Provincial evidencian una gran capacidad para la producción de reformas educativas

en línea con una tradición reformista que intentó extender su ideario a todo el sistema educativo (Foglino, 2005; Lamelas, 2020).

Los efectos de la propuesta romerista en Córdoba pueden seguirse hasta años después cuando en 1928 un médico fue designado por el gobierno para realizar una investigación sobre el estado de la EF en la provincia. El Dr. Víctor Carro fue enviado a Buenos Aires donde visitó el Instituto Nacional Superior de Educación Física y luego se dirigió a Europa para profundizar sus estudios. A su regreso, formuló un informe, publicado por la provincia de Córdoba, que se difundió en 1929. Con detalle, Carro describe los hallazgos sobre la EF en el mundo y rescata al Sistema Argentino de Educación Física de Romero Brest como la mejor respuesta a las urgencias de las escuelas cordobesas. Para Carro, estas necesidades son parte del reclamo del movimiento reformista cordobés, una manifestación de la necesaria implantación de la EF en la universidad:

Se ha cumplido una década en que los claustros de nuestra vieja Universidad fueron conmovidos hasta en sus más profundos cimientos por la revolución estudiantil (...) El malestar persiste. Es la crisis precursora de una nueva era. Llegará, no hay duda, el día en que se convencerán sus dirigentes de que allí hace falta una cátedra: la cátedra de Educación Física. (Provincia de Córdoba, 1929, pág. 28)

Las palabras de Carro nos recuerdan que las discusiones de la época sobre la EF no solo se circunscribían a la escuela primaria y secundaria. El interés de expandir el Sistema Argentino de Educación Física hacia todas las instituciones educativas también incluía a la universidad. En 1914 Romero Brest fue invitado por el presidente de la Federación Universitaria de Córdoba a organizar un concurso de juegos físicos en el marco de los festejos por los 300 años de la Universidad de San Carlos, hoy Universidad Nacional de Córdoba.

Romero Brest aceptó la invitación y propuso un detallado plan general de concursos educativos de juegos y ejercicios físicos que rompiera con las viejas tradiciones empíricas. Algunos de los principios generales que sostuvo como condición para la realización del concurso solicitado fueron que “las pruebas no podrán tener carácter atlético ni exhibicionista”, que “las pruebas serán juzgadas en principio por su valor higiénico y educativo más que sportivo”, que “las incorrecciones deportivas y de caballerosidad serán causas suficientes de descalificación personal o del grupo al que pertenece el comitente de la falta” (Romero Brest, 1914).

En relación con los criterios inclusivos que Romero Brest colocó como condición para participar en la organización de los juegos, Cena y Scharagrodsky sostienen que

cobran una enorme importancia como posición política en y desde la Educación Física de la época. Refuerza esta idea, aquellas aclaraciones que anticipaba a la Federación de Estudiantes, ya que el torneo internacional no debía generar obstáculo con un concurso educativo. Para Romero Brest era fundamental que participen las escuelas comunes y las asociaciones públicas (...) Esta perspectiva, se opuso a los “concursos atléticos” ya que a su entender, estos últimos colocaban al individuo frente a otro individuo haciendo resaltar sus cualidades físicas personales, desaprovechando el concepto social de la Educación Física que debía de perseguir el desarrollo de la salud y de la energía de las masas y no las fuerzas musculares de los individuos aislados, o de algunos elegidos. (2015, pág. 11)

El primer golpe de estado en el país interrumpe la legalidad institucional y desplaza por algún tiempo a segundo plano las discusiones provinciales en política educativa. Sin embargo, en 1936, y a contracorriente de las políticas educativas implementadas en Buenos Aires con la reforma denominada Fresco-Noble (1936-1940) hoy calificada como “tradicional, reaccionaria y autoritaria” (Romaniuk, 2015), el flamante gobernador de la provincia, Amadeo Sabattini, manifestaba su decisión por generar transformaciones en el modelo tradicional de educación en Córdoba, con criterios renovadores que incorporan la educación por el arte y la formación física y espiritual del niño. Un proyecto educativo que alcanzará su concreción entre 1941 y 1947 cuando se produjo una profunda reforma educativa de la mano del gobernador Santiago del Castillo.

El 15 de febrero de 1936, se inauguró el Gimnasio Provincial del Parque Sarmiento, un nuevo espacio público destinado a las actividades de EF y al servicio de la comunidad. En ese mismo lugar, inició su labor la Dirección de Educación Física creada por Decreto N.º 42334 serie A de fecha 26 de mayo de 1939 durante el gobierno del Dr. Amadeo Sabattini. Con este acontecimiento el Estado asumió la difusión de la EF, mediante la Dirección de Educación Física, con las escuelas dependientes del Consejo General de Educación, con las instituciones públicas y privadas que colaboran en el desenvolvimiento de la cultura física.

A partir de su creación, y hasta su cierre en el año 1995, la Dirección de Educación Física se constituyó en el lugar de planificación y concreción de todas las acciones concernientes a la EF

en la provincia y desde ella “se promovió proyectos de participación e inclusión de todos los actores de la comunidad, gestó acciones conjuntas (...) para el mejoramiento de las prácticas de la Educación Física” (Cena et al. 2006, pág. 276).

Desde la Dirección de Educación Física de la Provincia, comenzaron a organizarse prolíficas acciones ligadas a la EF, lo cual provocó la necesidad de contar con personal especializado para el dictado de las clases. El mayor interés de la población cordobesa por la actividad física al aire libre y la urgencia de docentes para las escuelas y los espacios públicos ligados a la actividad física provocó que en 1946 se inaugure el primer instituto formador de profesores de EF en el interior del país, en un contexto político muy diferente al que paradójicamente plantó las semillas de su creación.

En síntesis, a pesar de la matriz clerical presente en Córdoba, el contexto político y social en los inicios del siglo pasado permitió que una serie de acontecimientos significativos en torno a la EF tuvieran lugar. La elaboración del Decreto de Educación Común y Obligatoria en 1896 que vio truncada su implementación a partir de la aprobación de la *Ley de Educación Provincial*, Ley N.º 1426, pero dejó su impronta en relación con la EF en Córdoba. La primera visita de Romero Brest al Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba de 1912, que abrió la discusión sobre una EF científica y pedagógica en la provincia, la concreción de los Cursos Temporarios para maestros y maestras en diciembre de 1915 y enero de 1916 dirigidos por Romero Brest, la inauguración de diversos espacios públicos y gimnasios destinados a la práctica de EF para uso popular, la difusión en 1929 del informe del Dr. Carro, fiel representante y promotor local del Sistema Argentino de Educación, y la creación de la Dirección de Educación Física de la Provincia en 1939, se constituyeron en las simientes para la creación del primer instituto formador de maestros de la provincia.

En síntesis, el mayor interés de la población cordobesa por la actividad física al aire libre y la necesidad de docentes especializados para las escuelas provocó que en 1946 se inaugurara el

primer instituto provincial formador de PEF en el interior del país⁶. El IPEF abrió sus puertas en septiembre de 1946, según Decreto N.º 1347, en las instalaciones del Gimnasio Popular del Parque Sarmiento de la ciudad de Córdoba, en un escenario político diferente al que dio origen a la idea de concretar una formación superior en EF.

En el acto de apertura del IPEF estuvieron presentes el Gobernador (interventor) de la Provincia de Córdoba, el Tte. Argentino S. Auchter; distintas autoridades provinciales y nacionales; representantes del Ejército, de la iglesia católica y de la Universidad Nacional de Córdoba; los varones y mujeres inscriptos para el primer año, y su director, el Prof. Justo Fernando Vidal, que además se desempeñaba como director de la Dirección General de Educación Física (Cena, 2010).

García sostiene que la creación del IPEF dio cuenta del importante lugar que la EF ocupó en la agenda provincial:

Aunque con marcado predominio de ciertos paradigmas ligados al positivismo y de un fuerte centralismo y hegemonía ejercido por el gobierno nacional (...) el fenómeno más destacable puede ser el sostenimiento de un *'pensamiento gubernamental interesado en la Educación Física'*, que en forma transversal atravesó plataformas electorales y fue sostenido por los distintos gobiernos. (2006, pág. 314)

La inauguración del IPEF quedó registrada como un acto de autonomía provincial, que inició con ciertas tensiones con la Dirección Nacional de Educación Física cuando la institución cordobesa se resistió a aplicar los programas nacionales y en su lugar propuso un plan de estudios propio para la formación de sus profesores, en línea con un proyecto político que enfatizaba el carácter federal de la educación y la defensa de la independencia provincial.

Como respuesta a las decisiones locales, desde el Ministerio de Educación de la Nación se negó la nacionalización de los títulos otorgados por el IPEF. Se adujo falta de idoneidad del cuerpo docente de la institución y se desestimó la necesidad de mayor cantidad de profesores de EF que,

⁶ Al momento solo dos instituciones formaban profesores de EF en el país, El Instituto Nacional de Educación Física de, en ese entonces, Capital Federal y el Instituto Manuel Belgrano de San Fernando. La Escuela de Gimnasia y Esgrima había sido cerrada por el ejército en 1934.

en todo caso, podía ser saldada en los institutos nacionales. Recién en 1963 y por Decreto N.º 6940 del Ejecutivo Nacional se reconoció que

el régimen de los estudios que se siguen en el Instituto del Profesorado de Educación Física dependiente de la Provincia de Córdoba, se ajustan en sus contenidos mínimos al régimen de estudios de los institutos similares dependientes de los servicios educativos de la Nación (...) que la autoridad educativa de esa Provincia se allana a la Inspección Pedagógica de la Nación, para comprobar en el futuro el funcionamiento de esa institución (...) reconocer los títulos expedidos con posterioridad a su fundación en 1946. (Poder Ejecutivo Nacional, 1963)

Luego de un sostenido proceso burocrático y con algunas concesiones, como fueron ajustarse a los planes de estudio nacionales y permitir la injerencia nacional en las decisiones sobre la formación docente provincial, en el año 1963 el IPEF logró el reconocimiento nacional de títulos con retroactividad a su primera promoción del año 1948.

1.3. La Práctica Docente en los planes de estudio del IPEF

Como sostuvimos al inicio del capítulo, la Práctica Docente en la actualidad se constituye en el eje que articula todas las propuestas de formación docente del país. Sin embargo, el lugar que hoy domina en los diseños curriculares no ha sido siempre el que ocupó a lo largo de la historia del IPEF. Por ello, en este apartado recorreremos los planes de estudio desde su creación hasta la actualidad, al considerarlos uno de los elementos claves que dan pistas para comprender las lógicas en las que se inscribieron las prácticas docentes y algunos sentidos que se construyeron desde las propuestas curriculares en su versión más formal.

El primer plan de estudios del IPEF tuvo un corto período de vigencia, desde 1946, año de su apertura, hasta 1948, en la Tabla 1 podemos observar el listado de asignaturas que, si bien las presenta sin el detalle de la propuesta, nos permite detenernos en algunos elementos de interés.

Tabla 1*Listado de asignaturas del plan de estudios del IPEF del año 1946*

Primer año	Segundo año
Didáctica y Crítica Pedagógica	Didáctica y Crítica Pedagógica
Pedagogía de la EF	Organización de la EF
Deportes	Deportes
Atletismo	Atletismo
Gimnasia Danesa y Pequeños Aparatos	Gimnasia Danesa y Pequeños Aparatos (varones)
Gimnasia Sueca y Locomoción (mujeres)	Gimnasia Danesa y Pequeños Aparatos (mujeres)
Gimnasia Sueca y Locomoción (varones)	Gimnasia y Locomoción
Gimnasia Rítmica (mujeres)	Gimnasia Danesa en Grandes Aparatos
Danzas Folklóricas	Danzas Folklóricas
Historia de la EF	Juegos y Recreación (mujeres)
	Juegos y Recreación (varones)
	Kinesiología
	Fisiología Aplicada, higiene y primeros auxilios

Lo primero que se evidencia es la distinción de la propuesta según si quien se forma era varón o mujer. Podemos observar diferencias en las materias a cursar, por ejemplo, llama la atención la *Gimnasia Danesa y Pequeños Aparatos* para las mujeres y varones, mientras que para los varones estaba destinada la *Gimnasia Danesa en Grandes Aparatos* y sólo para las mujeres *Gimnasia Rítmica*.

Como sostiene Scharagrodsky (2006), uno de los signos distintivos de la EF escolar en la Argentina ha sido la oferta de actividades y ejercitaciones diferenciadas según los destinatarios. Una estrategia que contribuyó a construir ciertas *verdades* en relación con lo femenino y lo masculino y de la que el IPEF fue un fiel reproductor. En este caso, la Gimnasia Danesa en Grandes Aparatos para varones estaba más ligada a rasgos como la fuerza, el valor, el coraje y la rectitud; mientras que la Gimnasia Rítmica para mujeres se vinculaba a la gracia, la delicadeza, la armonía y la suavidad.

De diecinueve asignaturas a cursar en dos años, once disciplinas tematizan aquello que podríamos denominar “la cultura física”, considerada valiosa para la época; cuatro pertenecen a la gimnasia, cuatro a deportes, dos a las danzas folklóricas, una para juegos y recreación. Siete materias completan el programa, cinco de ellas refieren a disciplinas pedagógicas y dos al universo de la biología.

La estructura del plan de estudios se presenta con una cantidad importante de disciplinas ligadas a la cultura corporal, acompañada por las de formación pedagógica y con menos presencia de las biológicas (solo encontramos dos en el último año). Sin embargo, García (2013) sostiene que la concepción del cuerpo en movimiento, según las ideologías dominantes de la época, ingresó a cada una de las asignaturas de la mano del grupo docente a cargo, médicos o personas con titulaciones militares, quienes colocaron, por un lado, una mirada castrense ligada a la obediencia y la moral patriótica y, por el otro, una mirada médica vinculada a un enfoque de salud biológica. Dos enfoques que encontraron en una perspectiva eugenésica un punto de síntesis y encuentro. En este sentido la EF se configuró históricamente como el espacio de una pedagogía higiénica que integró varios dispositivos de control y producción de un sujeto moralizado, disciplinado, productivo, ágil y sano (Cena, 2010) y que profundizaremos en el próximo capítulo.

Luego del plan de estudios de 1946, conformado por dos años de duración, entre 1948 y 1980 se sucedieron cinco planes de estudio de tres años de formación con características similares al fundacional. La propuesta seguía diferenciada para varones y mujeres. Aparecieron nuevas disciplinas como Danza y Esgrima, también algunas de la formación biológica como Biometría y Anatomía e Higiene.

En el plan de 1961, aprobado por la Subsecretaría de Instrucción Pública, nuevas asignaturas como Atletismo, Softbol y Beisbol, Rugby, Basquetbol, Voleibol, Fútbol, Boxeo, Lucha-Yudo y Esgrima ocuparon el lugar de la unidad curricular -antes llamada asignatura- que hasta el momento era denominada Deportes. Por primera vez apareció en el plan de estudios una asignatura llamada Práctica Pedagógica en la que el estudiantado debía cumplir 6 horas

semanales de práctica de la enseñanza en establecimientos primarios, secundarios y especiales en horario extraescolar.

Desde 1982, año en que se implementó el plan de estudios aprobado por Decreto Provincial N.º 6254/81, la carrera se extendió a 4 años y comenzó a ofrecer dos ciclos de formación. El primero, de tres años de duración, otorgaba el título de maestro de Educación Física; el segundo, de un año, otorgaba el título de profesor de Educación Física. La propuesta de formación se organizó en tres grandes áreas de conocimiento: ciencias humanísticas, ciencias biológicas y técnico-didácticas. Por primera vez, las asignaturas ligadas al campo de las prácticas docentes no se encontraban al finalizar el recorrido formativo. En este plan encontramos Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza I en tercer año y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza II en el último año de la carrera. Si bien cada asignatura cierra la formación del primer y segundo ciclo, también coloca dos asignaturas con alta carga horaria a partir de la mitad del recorrido (Instituto del Profesorado en Educación Física, 1995). El plan 81 se constituirá en aquel con mayor cantidad de años en vigencia, hasta el 2001, año en que se aprobó una nueva propuesta de formación.

Durante la década de 1990, la estructura del sistema educativo nacional sufrió profundas transformaciones pedagógicas, administrativas y organizativas que impactaron en la formación docente. Como resultado de la sanción de la *Ley Federal de Educación* N.º 24195, de la *Ley de Educación Superior* N.º 24521, de la *Ley de Educación Provincial* N.º 8525 y de los acuerdos federales con el Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación, se desencadenó un lento proceso de reformas jurisdiccionales que alcanzó al IPEF en el año 2001 cuando comenzó a regir un nuevo plan de estudios.

Las nuevas regulaciones nacionales y provinciales para el nivel superior obligaron a las instituciones a contar con determinadas condiciones para mantener su oferta educativa, por ejemplo, con la titulación universitaria o formación pos terciaria del 50% de los docentes, con una matrícula superior a 20 alumnos y con el inicio de un proceso de transformación curricular consensuado entre los institutos y el estado provincial. Las nuevas definiciones para la

formación docente se plasmaron en la Resolución Ministerial N.º 663 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009), la cual aprobó nuevos planes de estudio para todas las carreras de formación inicial públicas o privadas de la jurisdicción (art.1).

La resolución de 2009 argumentó las transformaciones institucionales y curriculares en la necesidad de adecuarse a los nuevos marcos regulatorios y solo explicitó una razón pedagógica para llevar adelante los cambios. Así, en los considerandos de la resolución se expresa que “la formación docente no solo requiere de una adecuación curricular, sino de una nueva estructura institucional que promueva el profesionalismo docente desde la perspectiva de una formación continua asociada a acciones de capacitación y de investigación” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009, Considerando..., párr. 7).

El plan de estudios 2001 fue el resultado de las discusiones, las traducciones y los ajustes que los docentes del IPEF llevaron adelante en torno a las orientaciones que el Ministerio de Educación de la Nación realizó a través de los Contenidos Curriculares Básicos para la Formación Docente en Educación Física y los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de Educación Física para la Formación Docente (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación et al., 1997). En ese proceso podemos reconocer dos modalidades administrativas; por un lado, la centralización -en las esferas nacionales- de la iniciativa y el diseño y, por el otro, la desconcentración -en manos de los institutos- de la gestión y ejecución. Una combinación que para Senén González (2001) se constituyó en un nuevo modo de hacer política educativa en el país.

El plan de estudios 2001 expresó algunas de las discusiones teóricas que se estaban llevando adelante en el campo académico de la formación docente y en el campo específico de la EF en el país. Como puede observarse en la Tabla 2, el plan supera la lógica del curriculum de colección (Bernstein, 1988) que caracterizó a los planes anteriores. En su lugar ofrece una propuesta curricular más integrada, en función de campos y áreas de formación. Un cambio de paradigma que probablemente implicó para quienes debían llevar adelante la transformación, el desafío de nuevos abordajes tanto en la selección de contenidos como en la implementación de construcciones metodológicas integradoras y creativas.

Tabla 2*Plan de estudios del año 2001 correspondiente al Profesorado de Educación Física en el IPEF*

Primer Año		
Denominación	H Cat.	H Cat./sem
Sociedad y Sistema Educativo	144	4
Aprendizaje	192	5
Práctica Docente I	96	3
Deporte y su Enseñanza I	192	5
Gimnasia y su Enseñanza I	144	4
Juego	192	5
Fundamentos Biológicos del Movimiento Humano I	96	3
7 espacios	144	29
Segundo año		
Denominación	H Cat.	H Cat./sem
Institución Escolar	96	3
Enseñanza y Currículum	192	5
Práctica Docente II	96	3
Deporte y su Enseñanza II	192	5
Gimnasia y su Enseñanza II	144	4
Juego Motor	192	5
Fundamentos Biológicos del Movimiento Humano II	144	4
Vida en la Naturaleza I	96	3
8 espacios	1152	32
Tercer año		
Denominación	H Cat.	H Cat./sem
Práctica Docente III	96	3
Fundamentos Biológicos del Movimiento Humano III	144	4
Deporte y su Enseñanza II	192	5

Gimnasia y su Enseñanza II	144	4
Epistemología de la Educación Física	144	4
Vida en la Naturaleza II	96	3
Movimiento Expresivo I	96	3
Desarrollo y Aprendizaje Motor	144	4
8 espacios	1056	30
Cuarto año		
Denominación	H Cat.	H Cat./sem
Investigación Educativa/Conocimiento	96	3
Práctica Docente IV	192	5
Deporte y su Enseñanza II	192	5
Gimnasia y su Enseñanza II	144	4
Movimiento Expresivo II	96	3
Epistemología de la Educación Física II	144	4
6 espacios	864	24

En el análisis del listado de materias que ofrecía el plan de estudios 2001 podemos observar que los deportes perdieron su denominación específica (alcanzada en el plan de 1961) para quedar incluidos en el genérico Deportes y su Enseñanza. También las disciplinas como Pedagogía, Didáctica, Historia o Filosofía que conformaban los anteriores planes de estudio, dieron lugar a denominaciones que parecen girar en torno a problemáticas específicas, así nos encontramos con Enseñanza y Currículum o Sociedad y Sistema Educativo. En línea con lo anterior, la cantidad de unidades curriculares se ha reducido, resultado de una lógica ligada a la integración curricular de saberes, enunciada más arriba. Sin embargo, el cambio más sustantivo que presenta el nuevo plan de estudio es la expansión de la Práctica Docente. Hasta el momento la unidad curricular solo estaba presente en los últimos lugares de la formación, pero a partir del 2001 comienza a tener presencia en los cuatro años de la carrera y con alta carga horaria.

A partir del año 2003 una serie de decisiones en política educativa evidenciaron un movimiento sostenido hacia el cambio que alcanzó su mayor expresión en la *Ley de Educación Nacional*, Ley N.º 26.206, aprobada en el año 2006. Entre otras cuestiones, la Ley enunció un interés por mejorar la calidad de la formación docente, idea que se concretó en la creación del INFD.

El INFD fue el primer organismo específico responsable de la planificación y la ejecución de políticas de formación y capacitación docente de nuestro país. El instituto nacional, como sostuvimos en la introducción, inicia un proceso federal de transformación curricular de la formación en todo el territorio que comenzó a visualizarse cuando en el año 2008 el IPEF inició un nuevo proceso de cambio.

Nuevamente, desde la centralidad nacional se definieron los lineamientos curriculares que regularon y anticiparon los diseños jurisdiccionales, mientras que las instituciones se encargaron de la concreción de la transformación, con algún margen para definiciones locales. A diferencia del contexto en el que se produjo el plan de estudios 2001, el proceso institucional fue acompañado y gestionado por la recién inaugurada Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba (DEGES). La tarea compartida entre muchos/as docentes del IPEF y de otras instituciones de formación superior de EF en Córdoba junto con referentes de la DEGES dio por resultado el *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Física* en diciembre de 2009 que, con algunas pequeñas modificaciones realizadas en 2013, sigue en vigencia hasta la fecha.

En la actualidad el diseño curricular para la formación docente en EF de Córdoba se estructura a partir de tres campos: el de la formación general donde se abordan temáticas que problematizan la educación, la enseñanza y el aprendizaje; el específico con unidades curriculares que son propias del campo de conocimiento, y el de la PD, considerado vertebrador de todo el plan de estudios y alrededor del cual se articulan los contenidos que aportan los campos de la formación general y la específica (DEGES y Ministerio de Educación, 2009).

El documento curricular presenta por primera vez fundamentos políticos, éticos y pedagógicos, junto con definiciones epistémicas sobre el campo de conocimiento específico. Algunas

unidades curriculares del campo de la formación específica como es el caso de Atletismo y Prácticas Acuáticas retoman su denominación específica (perdida en el plan anterior) que, junto a Gimnasia, son responsables de la construcción de disponibilidad motriz de los estudiantes en formación. El campo de la formación general recupera las tradiciones disciplinares de la psicología, la ética, la socio antropología, la pedagogía y la didáctica junto con otros espacios más flexibles (DEGES y Ministerio de Educación, 2009).

Si bien la estructura curricular, especialmente en los campos de la formación general y la específica, da cuenta de un *listado de asignaturas*, propio de un código de colección, con límites claramente definidos respecto del campo de conocimiento al que pertenecen (Berstein, 1989) encontramos en el documento algunas consideraciones que nos advierten sobre la intencionalidad del diseño:

Las unidades curriculares que componen se conciben y organizan como un trayecto continuado a lo largo de toda la formación, incluyendo instancias de diálogo, intercambio y articulación con el campo de la Formación General y la PD: considerando la necesidad progresiva de herramientas teóricas y procedimentales por parte de los estudiantes en formación para la enseñanza (DEGES y Ministerio de Educación, 2009, pág. 13)

El diseño expresa en este caso una preocupación por hacer entrar en diálogo los conocimientos de las diferentes unidades curriculares de los distintos campos, en función de la PD y más allá de las propias fronteras.

El análisis de los planes de estudio del IPEF nos permite observar que los espacios curriculares de inserción profesional especialmente diseñados para facilitar el aprendizaje de una práctica (Schön, 1992) y enunciadas desde 1946 en los planes de estudio del IPEF de diversos modos: Didáctica y Crítica Pedagógica, Práctica de la enseñanza, Práctica Pedagógica, Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, ocuparon históricamente un lugar terminal en las propuestas curriculares. Esta posición que la PD ocupó en el eslabón de la formación docente refiere a la distante relación teoría-práctica y al sentido instrumental de la teoría, considerada diferente o aparte de la práctica y con cierta carga peyorativa hacia la tarea de enseñar (Edelstein y Coria, 1995). Según Schön, ubicar la práctica profesional al final de la formación docente sienta como premisa la racionalidad técnica y evidencia un curriculum que

acaricia la idea de que la práctica competente se convierte en práctica profesional cuando la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico. De este modo, el curriculum normativo de los centros de formación de profesionales presenta en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación, las ciencias aplicadas, y finalmente un prácticum en el que se supone que los alumnos aprenden a aplicar el conocimiento. (1992, pág. 6)

Es tal la huella y la fuerza del sentido aplicacionista de la PD, que aún en la actualidad persisten planes de estudios⁷ para la formación de profesores de EF en el país en sintonía con las propuestas del siglo pasado.

Como expresamos más arriba, la centralidad de la PD en la formación de futuros profesores de EF comenzó a delinearse en los documentos curriculares del año 2001 donde aparece nombrada como tal y ubicada desde el primer año de la carrera. En ese sentido la PD se constituye en el espacio curricular que abre a la perspectiva del ejercicio docente, en tanto eje articulador de la formación inicial y con la intención de ofrecer al estudiantado un acercamiento a la realidad educativa y a las condiciones y los procesos reales del trabajo docente.

En este apartado hemos intentado describir la genealogía de la formación docente en EF en Córdoba al intentar dar contexto y sentido a las inscripciones institucionales de la PD en el IPEF. Las disputas al interior del campo por definir cómo educar al cuerpo en movimiento se dirimieron entre posturas que podrían sintetizarse en tres: la referida a la actividad física y los deportes, donde se alinean quienes encuentran en la ejercitación el camino hacia la formación de sujetos morales y defensores de la patria, y deportistas pertenecientes a las elites locales que priorizan prácticas corporales vinculadas a sus tradiciones culturales; otra posición vinculada a las ciencias biológicas y la salud, que contiene no solo a los médicos higienistas sino a un pensamiento evolucionista y eugenésico; y por último, una perspectiva pedagógica, en el cual,

⁷ Especialmente en las propuestas curriculares de las Universidades Nacionales que ofrecen formación docente en Educación Física: Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Río Cuarto y Universidad Nacional del Comahue, aunque en la actualidad todos se encuentran en procesos de transformación en línea con los lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios elaborados por la comisión mixta entre Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales. Ciudad de San Juan, 6 y 7 de abril de 2011 y El Consejo Interuniversitario Nacional.

como sostiene Aisenstein (2006), docentes y expertos en pedagogía intentan delimitar los discursos que pretenden ingresar a la escuela y colocar a la EF en el territorio de la enseñanza.

Las diversas posturas indicadas más arriba se presentaron como antagónicas, sin embargo, podemos observar en el análisis de los diversos planes de estudio desde 1946 cómo lograron articularse en la constitución de la formación de profesores de EF en Córdoba. En ese sentido, podemos afirmar que la institución de referencia se encuentra atravesada por diversas perspectivas que explican la EF y que en muchos casos se presentan contradictorias. La *convivencia* de posiciones diferenciadas expresa y sintetiza de modo singular las marcas fundacionales que hoy dan existencia a una institución de formación, sostenida por matrices paradigmáticas y hasta opuestas que sin embargo configuran los modos en que los y las docentes enseñan el oficio en sus clases de PD.

Capítulo 2. La práctica docente en la Práctica Docente. Sobre la enseñanza en la formación de profesores de Educación Física

En el capítulo anterior intentamos describir los procesos locales de institucionalización de la formación docente en EF que han dado sentido a una unidad curricular específica como es la PD. Para ello recuperamos las referencias a la actividad física, a los juegos y a los ejercicios al aire libre expresadas en decretos, discursos, leyes, informes oficiales y artículos de periódicos de la época, los que dan cuenta cómo las políticas en torno a la EF se fueron configurando al calor de las coyunturas históricas y de debates que marcaron un devenir singular en la provincia y que confluyeron en la creación del IPEF en 1946, e imprimieron a la PD signos distintivos.

En el análisis observábamos cómo el espacio de la PD se fue moviendo a lo largo del tiempo desde la periferia curricular hacia el centro de todas las propuestas oficiales de los institutos superiores de formación docente del país. Un desplazamiento que expresa el pasaje de una concepción de la PD como mera aplicación de la teoría aprendida en el recorrido formativo a una perspectiva que permite entenderla como un espacio de producción, de síntesis de saberes y de problematización a partir de una aproximación al campo de intervención profesional y a las tareas que implica dar clase.

Construido el marco de referencia histórico de la PD como asignatura curricular en la formación de profesores de EF, en este capítulo nos interesa avanzar en algunas orientaciones conceptuales que nos permitan ampliar la discusión sobre los modos en que entendemos la tarea pedagógica que cotidianamente realizan los y las profesoras en la PD: *la práctica docente*. Para ello, iniciamos inscribiéndola como práctica social, un ejercicio teórico que procura superar una mirada de sentido común que emparenta la práctica con el hacer y que, por el contrario,

busca reconocerla como producto de la interrelación de las dos formas de existencia de lo social: campo y habitus, lo cual impone un análisis relacional. En el apartado nos acompañan Bourdieu (2007), Achilli (1986, 2008), Edelstein y Coria (1995), Davini (2015) y Steiman (2018), quienes, con sus ideas, amplían los márgenes de pensamiento cuando se trata de mirar la práctica docente.

Avanzamos en el capítulo focalizando en *las prácticas de enseñanza* como un tipo más restricto de actividad docente, que refiere en particular al trabajo con el conocimiento en el aula. Realizamos un pequeño movimiento al virar del concepto de enseñanza hacia el de transmisión, considerado más sustantivo en el marco de esta investigación, ya que lo entendemos como *el efecto* de la enseñanza, si es que esta deviene. A la noción de transmisión se le agrega un desarrollo teórico en torno al oficio, la ética y la reflexión, conceptos centrales que permiten especificar y explicar el objeto de investigación. En el recorrido, las voces de Edelstein (2011), Frigerio (2012), Terigi (2004a, 2004b, 2013) Antelo (2014), Meirieu (2016), Sennett (2008) Perrenoud (2007, 2010) y Alliaud (2017), entre otros/as, se suman en la posibilidad de construir teoría que abone en la explicitación de un posicionamiento político para mirar la tarea docente en el aula.

Iniciaremos el capítulo deteniéndonos en las prácticas de enseñanza en la formación docente en EF. La reconstrucción teórica y epistémica gira en este caso en torno a una disciplina específica que cobra sentido en las instituciones escolares y que, por ello, es la encargada de formar a la ciudadanía en los conocimientos sobre las prácticas corporales presentes en la cultura. Una tarea que pareciera estar desdibujada y seguir más vinculada con los argumentos y razones que le dieron origen en el sistema educativo: disciplina y corrección de los cuerpos. Un grupo de referentes brasileiros como Bracht (1996; Bracht et al., 2018), González y Fensterseifer (2010), Bagnara y Fensterseifer (2019) y González (2018), junto con los aportes desarrollados en el país y en Córdoba por Aisenstein (2006), Amuchástegui (2004), Cena, Garro, Fassina (cf. Cena et al. 2006, 2009), Yafar (cf. Amuchástegui et al. 2018, 2019) y Rozengardt (2018, 2020), nos allanan el camino en la reconstrucción de un campo de conocimiento de características singulares.

Hacia el final del capítulo volvemos a *la clase en la formación* para presentarla como el lugar irremplazable en el que se enseña el oficio de profesor de EF. Allí recuperamos los aportes de Recalcati (2016), Simons y Masschelein (2014), Larrosa (2018, 2019), Rancière (2003) y Berisso (2015), que en una clave apasionada amplifican nuestros sentidos para comprender y capturar mejor lo que acontece en clase.

2.1. Inscripciones sociales de la práctica docente

Una primera aproximación a la práctica docente consiste en discutir un sentido común construido que entiende que *la práctica* se limita a aquello visible, *el hacer*. Para Davini (2015) restringir la práctica al fenómeno observable se constituye en una simplificación que oculta los pensamientos, ideas y valores -producto de las experiencias vividas- que, sintetizadas en la acción, producen la práctica.

Para superar una mirada que simplifica la complejidad de la práctica, es necesario inscribir la PD como práctica social, en tanto que el resultado del “interjuego entre las condiciones sociales objetivas en que se desarrollan las prácticas y el agente social que las produce” (Steiman, 2018, pág. 20).

En esas coordenadas conceptuales, las prácticas docentes no pueden explicarse solo por el accionar de los individuos en un contexto particular, tampoco por los determinantes institucionales que pretenden definirlas. Así pues, si las prácticas docentes son prácticas sociales producidas en la interrelación de las dos formas de existencia de lo social, las estructuras sociales externas, como las instituciones con sus reglas y las estructuras sociales internalizadas por el/la docente, se impone, entonces, un análisis relacional.

Las estructuras internas y externas, reconocidas como los dos modos de existencia de lo social, pueden ser leídas en la clave que Bourdieu (2007) nos ofrece al recuperar dos conceptos poderosos como son campo y habitus. El campo refiere a lo social hecho cosa y el habitus es lo social inscripto en el cuerpo. Mientras el campo se expresa como una estructura de relaciones, el habitus refiere a lo social encarnado que integra todas las experiencias vividas y desde el cual se

prefigurarán las prácticas sociales, se lo entiende, entonces, como “un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 2007, pág. 86). Campo y habitus nos ayudan a comprender las prácticas docentes en clave relacional.

El habitus se actualiza en prácticas coherentes y sistemáticas que no necesariamente responden a reglas establecidas. Por ello, las prácticas no pueden interpretarse solamente a partir de las condiciones presentes ya que, como dijimos arriba, son producto de esos principios inscritos en el cuerpo a partir de las experiencias pasadas. Sin embargo, tampoco pueden anticiparse de manera lineal y pensar que, con el sólo reconocimiento de las condiciones de producción, podremos develar lo que viene, porque si bien el habitus reproduce las condiciones sociales de nuestra propia producción, lo hace de manera relativamente imprevisible y allí yace la paradoja: el habitus producto de las estructuras sociales tiende a reproducirse bajo una forma transformada e irreconocible (Bourdieu, 2007).

La noción de habitus hasta aquí expuesta da cuenta de la incertidumbre que distingue a las prácticas sociales

resultantes del hecho de que ellas tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino esquemas prácticos, opacos a ellas mismas, sujetos a variar según la lógica de la situación, el punto de vista casi siempre parcial que esta impone (...) así las trayectorias de la lógica práctica rara vez son del todo coherentes y rara vez totalmente incoherentes. (Bourdieu, 2007, pág. 27)

La opacidad de las prácticas sociales nos permite delinear cierta lógica en ellas, caracterizada por la falta de reflexión y control consciente. Si bien las prácticas no responden a reglas formales, el sentido práctico permite a los sujetos orientarse y resolver al reconocer ciertas regularidades en la acción. Al respecto Bourdieu sostiene que cuanto más se parezcan las condiciones objetivas en las cuales se enmarcan las prácticas actuales a las de producción del habitus, más acertada y pertinente será la respuesta del sujeto en la acción.

El habitus, además, permite a los sujetos apropiarse de las instituciones de manera práctica reviviendo en la acción los sentidos que representan. Sin embargo, esa reactivación institucional

que los sujetos realizan en su actualización cotidiana implica también transformaciones, condición de la reactivación. A su vez, las prácticas producidas por los habitus de un grupo o clase son mutuamente comprensibles y concertadas, se ajustan a las estructuras y trascienden los intereses individuales lo cual produce en el grupo un mundo de sentido común compartido (Bourdieu, 2007).

Otra de las cualidades de las prácticas sociales es que se constituyen en el tiempo. La práctica “recibe del tiempo su *forma* como orden de una sucesión y a través de esa forma su sentido (...) secuencias irreversibles y orientadas de actos relativamente imprevisibles” (Bourdieu, 2007, pág. 157). Toda práctica social implica improvisación e incertidumbre de lo que devienen su energía y su eficacia social (Edelstein y Coria, 1995).

Entender la práctica docente como práctica social nos permite ampliar los márgenes de comprensión de la acción docente y superar una mirada simplificadora que intente capturar patrones racionales con posibilidad de distinción. Como bien advierten Edelstein y Coria, las decisiones que se toman en la experiencia de la práctica y *al calor de la lucha* operan sin la conciencia reflexiva que supone la elaboración previa y ponen en evidencia la “inscripción del habitus en el cuerpo y en el lenguaje” (1995, pág. 30).

Asumir la práctica como respuesta urgente y económica que resulta del interjuego entre lo social encarnado por el sujeto y las estructuras sociales externas nos alerta acerca de su irreductibilidad y rebeldía. Además, nos permite comprender las diversas maneras de participar en la práctica que tienen los sujetos que comparten y se relacionan dentro del mismo campo y las posibilidades de transformación (Steiman, 2018).

En otro registro analítico y desde una perspectiva también relacional, Achilli (2008) sostiene que la práctica docente se configura alrededor de un núcleo fundante del quehacer educativo ligado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; sin embargo, lo trasciende ya que implica, además, un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del profesor en determinadas condiciones sociohistóricas. La autora, resitúa y complejiza la

labor docente, que ya no puede ser pensada sólo en relación con el conocimiento, sino que debe inscribirse en las lógicas institucionales y debe estar atravesada por determinantes sociales.

En el quehacer docente se entrecruza una compleja serie de tareas por resolver que responden a diversas dimensiones y que superan las problemáticas del aula y de la enseñanza. En ese sentido, la definición de Achilli viene a iluminar un costado de la práctica que permaneció oculto con el interés de *descontaminar* aquello que parecía ser lo distintivo. Su denuncia, realizada hace más de 20 años, representó la posibilidad de pensar la práctica docente en coordenadas más complejas y cercanas al acontecer cotidiano.

Tal la fuerza del postulado que al analizar en clave histórica los diseños curriculares de la formación docente del país en el capítulo anterior, advertíamos a inicios de este siglo cierto movimiento en la unidad curricular Práctica de la Enseñanza al cambiar de denominación y pasar a llamarse Práctica Docente. Pasaje discursivo que supuso ingresar *a clase* los entramados institucionales y sociales que complejizan la tarea de enseñar para ampliar las aproximaciones conceptuales vinculadas específicamente a los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos.

Como sostiene Steiman (2018), la definición de Achilli entiende a la práctica docente como trabajo docente y distingue un tipo de trabajo más amplio que el trabajo restricto, donde la referencia ya no es solo la enseñanza. En la misma línea, Terigi (2013) reconoce la complejidad del trabajo docente, su carácter político, su naturaleza institucional y colectiva. El trabajo docente en esos términos es una conceptualización solidaria con un modo de concebir la educación como derecho, en fuerte lazo con la escuela, espacio social donde

la humanidad produce la transmisión sistemática a las generaciones jóvenes, un ámbito que debe ser disputado y puesto al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa de la cultura, y respecto del cual cabe a los Estados responsabilidad principal; supone también concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora. (Terigi, 2013, pág. 9)

Reconocidas las inscripciones sociales de la práctica docente, una tarea con lógica propia que implica una labor en torno a los saberes y su enseñanza pero que la sobrepasa al estar atravesada por dimensiones institucionales y sociales, interesa avanzar en las prácticas de enseñanza.

Siguiendo a Achilli (1986), podemos afirmar que la práctica de la enseñanza es parte de la práctica cotidiana del docente y se distingue por ser aquella que refiere, en principio, al trabajo con el conocimiento en el aula.

2.2. Sobre las prácticas de enseñanza en la formación. Transmisión, oficio, ética y reflexión

En línea con Achilli, Steiman (2018) sostiene que la práctica pedagógica es un tipo más restricto de práctica docente que implica a las prácticas de enseñanza y a las prácticas de aprendizaje. A las prácticas de la enseñanza las entiende como

una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados. Esto significa que necesito que pensemos en nuestras intervenciones no en el vacío, sino en tanto son parte de las prácticas sociales de los sistemas escolarizados, en los cuales el campo se define por la presencia de varios sujetos sociales, entre los que sobresalen, claro está, los docentes en tanto sujetos de una intervención social desde el conocimiento y los estudiantes en tanto sujetos intervenidos. (pág. 29)

Las palabras de Steiman sintetizan un recorrido conceptual que nos aproxima a la idea de enseñanza entendida como un intento de alguien de transmitir alguna cosa a otro (Basabe y Cols, 2007), también como una intervención intencional y deliberada (Edelstein, 2011) que se produce entre sujetos ubicados en distintas posiciones (Feldman, 2004). Terigi (2004b, 2013) define a la enseñanza como problema político, subraya su carácter colectivo y la entiende como una función social promotora de aprendizajes, bajo unos determinantes institucionales. Litwin (1996) nos recuerda que las prácticas de enseñanza suponen un posicionamiento epistemológico que produce recortes y modos singulares de estructurar el campo de conocimiento y Merieu (2016) las coloca en relación con un horizonte ético y de emancipación de los sujetos.

Cada una de las referencias conceptuales expuestas focaliza, con lente de aumento, diferentes dimensiones de la enseñanza y deja ver su complejidad. También evidencia el acento en alguna de sus aristas que, como guías, permiten investigar y profundizar en alguna dirección, dado el

vasto universo que se abre al mirar la enseñanza. Así nos encontramos con trabajos sobre la enseñanza que oscilan entre quienes privilegian una perspectiva institucional y colectiva, y quienes se detienen en los procesos que se desatan en el aula, y entre ellos una serie de matices y mixturas que focalizan en sujetos, posiciones, episteme y contextos. En todos los casos, hay dimensiones que, aunque no son profundizadas, sí son recuperadas en tanto sitúan y determinan lo puesto en foco. Un ejercicio que se traduce en el esfuerzo teórico y metodológico de cada quien por una indagación que se tensa y se sostiene desde una perspectiva relacional.

Siguiendo los caminos ya recorridos por quienes son nuestra referencia teórica y conceptual, y en línea con el problema de investigación que aquí se presenta, interesa recuperar los sentidos que Antelo (2014) plantea al iluminar la transmisión entendida como el efecto de la enseñanza si es que esta deviene.

Si bien la noción de transmisión permaneció fuera de los discursos teóricos hasta hace pocos años, comienza a ser retomada como concepto poderoso para resignificar la enseñanza. Diker (2004) inicia el recorrido mostrando cómo las ideas de enseñanza y de transmisión iluminan en distintos aspectos la misma tarea a la que refieren.

La transmisión se vincula con el pasaje, cuando este sucede hay algo que logra pasarse a otro, alguien recibe lo que se busca dar y distribuir en el intento de enseñanza. El enunciado se monta y entreteje con tres ideas fundamentales: el pasaje, la cosa que se da y el sujeto que recibe. Al respecto dice Frigerio que aquello que se reparte no es sólo la cosa en sí, hay algo más que se da con lo que se ofrece “algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentidos a la cosa en sí, un valor agregado” (2004, pág. 16). Cornú entiende al pasaje en la transmisión como una modalidad de relación inseparable del objeto y del sujeto, para él ese pasaje no refiere al acto de “pasarle un objeto a un ‘destinatario’ como de que el destinatario se transforme a su vez en sujeto” (2004, pág. 28).

En esa línea transmitir es reinventar, transformar, alterar los objetos y los sujetos. En la transmisión hay un legado que permite a los nuevos inscribirse en una cadena generacional. Así

entendemos que la transmisión puede fijar un punto de partida, aunque no de llegada porque sus efectos, en tanto de transformación, no pueden sistematizarse.

Para Zabatel, la enseñanza entendida como transmisión convoca a un sujeto que se piensa a sí mismo con derechos, en lugar de aquel que sólo espera que se le dé porque el otro le deba dar. En esa clave, la transmisión puede pensarse como un camino en cuyo recorrido se da, se distribuye, sin esperar nada a cambio “nada podemos exigirle porque hemos dado a quien nada nos ha pedido, pero a quien debemos, al mismo tiempo y paradójicamente, dar” (2004, pág. 148).

Diker advierte sobre una condición fundamental para que la transmisión funcione. Para que efectivamente suceda es necesaria la autoridad, resultado del reconocimiento, el respeto incondicional, en el que media una palabra justa. La autoridad es producto “del encuentro entre un emisor autorizado, un mensaje autorizado y un otro que, paradójicamente, con su obediencia autoriza” (2008, pág. 62). Un reconocimiento que es mutuo, no solo de quienes reciben hacia el transmisor y aquello que se transmite, sino, y, sobre todo, un reconocimiento de quien transmite a los y las destinatarias como sujetos capaces de provocar lo nuevo a partir de lo transmitido.

Como sosteníamos más arriba, lo propio de la transmisión es que ofrece, a la vez que una herencia, la legitimación para transformarla y resignificarla, una filiación generacional y una habilitación para producir novedad. En ese sentido la transmisión no pretende fidelidad al pasado, sino que ofrece el pasado como un lenguaje que procura su reescritura, para abandonarlo y, mejor, reencontrarlo (Diker, 2008). En otras palabras, Recalcati reconoce en la tensión constante entre memoria y olvido, dos tiempos fundamentales de la transmisión “primer tiempo: no hay didáctica que prescinda de la memoria del Otro. Segundo tiempo: toda didáctica implica una desconexión del Otro, la ausencia, el olvido, la introducción de un punto vacío” (2016, pág. 73).

Ahora bien, las prácticas docentes a las que este trabajo refiere son aquellas ligadas a la formación de profesores. A esas prácticas singulares podemos reconocerles dos sentidos; uno

ligado a la *práctica de enseñanza* que se supone en cualquier proceso educativo; y otro en relación con la apropiación del oficio docente que se produce en la misma *práctica de enseñar* (Achilli, 2008). En esa línea podemos afirmar que al saber que se transmite se le adhiere un modo de transmisión, un modo que puede pensarse en clave artesanal.

Recuperar la perspectiva de oficio, sostiene Alliaud (2017), permite pensar la enseñanza en la formación como artesanía. Para Sennett (2008) enseñar en clave artesanal refiere a una formación que se logra en el ejercicio y en el compromiso con una tarea bien realizada, labor que implica articular las prácticas concretas con la reflexión: pensar en lo que hago para hacerlo mejor. Ideas poderosas que sintetizan el oficio docente en ejercitación, búsqueda por realizar bien la tarea y reflexión sobre la acción.

Las ideas de Sennett y Alliaud nos permiten visitar la práctica docente en clave artesanal y abrir el pensamiento hacia los gestos y maneras docentes, como si fueran los de un oficio y desde allí explorar sus haceres y quehaceres cotidianos. La tarea docente entendida como oficio

no tiene que ver con perfiles de competencia, con metodologías o técnicas didácticas o con resultados sino con “serlo de verdad”, sea eso lo que sea (...) algo que se hace cada día (y no en momentos excepcionales) y de un modo menor, rutinario, a veces aburrido, con gestos mínimos, casi desapercibidos, sin espectáculos ni artificios. (Larrosa, 2018, pág. 305)

Así, la tarea docente se constituye en un oficio inspirador, que habilita la idea de que es posible aprender de quien la realiza, de su experiencia y de sus intuiciones, porque parece que quien la ejerce cree profundamente en que, a pesar de todo, su tarea funciona (Perrenoud, 2007).

Hasta aquí el recorrido teórico por la enseñanza deja entrever la sutil relación entre ética y transmisión al considerar al otro capaz de aprehender la herencia y decidir qué hacer con ella. En esas coordenadas la enseñanza prepara para la duda, la disconformidad y la marcha (Steiner, 2004), mira hacia el futuro y arma mundo cuando se compromete en la construcción de un proyecto por venir. Como decíamos más arriba, el compromiso con la labor es la condición que bien representa al artesano quien no se contenta con resolverla si no es del mejor modo. Despertar a la conciencia, dice Sennett (2008), es la manera en que el trabajador perfecciona su oficio y en su afán de mejora hace una pausa y juzga su hacer, acción reflexiva en la que se juega una dimensión ética de la práctica.

Compromiso con la tarea para mejor enseñar implicaría un procedimiento que, en otro registro, Edelstein (2011) recupera al apostar por la reflexión sobre la práctica. La reflexión refiere a una búsqueda en profundidad que intente develar los valores, juicios y presunciones desde la auto reflexividad. La reflexión como parte constitutiva de la práctica requiere

el análisis concreto en las situaciones particulares de *la relación mutuamente constitutiva entre pensamiento y la acción, que delinean precisamente el objeto y la temática de la reflexión en un caso determinado; y la relación mutuamente constitutiva entre el actor y el mundo social del que forma parte.* (Edelstein, 2011, pág. 39)

Develar los supuestos que subyacen en las prácticas de la enseñanza a partir de pensarla y distanciarse de ella, supone una praxis que orienta la posibilidad de transformación social y por ende se moviliza por un interés emancipador. Esta reflexividad implica iniciar una conversación con la situación (Schön, 1998) en la que “no hay cabida para la asepsia y la neutralidad, en particular cuando se entiende a la reflexión en educación como práctica política” (Edelstein, 2011, pág. 211).

Para Perrenoud (2007) una práctica es reflexiva cuando se convierte en algo casi permanente y se inscribe dentro de una relación analítica con la acción:

una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo. (pág. 13)

Como sostiene Steiman (2018), el aporte de Perrenoud muestra la posibilidad de construcción de conocimiento didáctico a partir de la reflexión de la propia práctica siempre que esa reflexión sea regular y sistemática y se inscriba en el habitus de los sujetos haciendo de su práctica una práctica reflexiva cotidiana. Tarea en la que, ya en la década de 1990, Edelstein y Coria (1995) se embarcaban al delinear propuestas concretas para la formación docente en procura de esa reflexión en clave didáctica, y Edelstein (2011) profundiza cuando en producciones posteriores propone un dispositivo de reconstrucción crítica de la experiencia “un ejercicio sistemático de producción de un efecto de extrañeza y desfamiliarización que ponga en suspenso (...) los modos habituales de pensar, describir y explicar las prácticas de enseñanza” (pág. 140).

En síntesis, hemos intentado definir las prácticas de la enseñanza en clave de oficio artesanal. Perspectiva que permite detenernos en los miles de pequeños movimientos cotidianos (Sennett, 2008) que remiten a la tarea docente. Recibir, encadenar, filiar, inscribir, hacer lugar, reconocer, autorizar y transformar abren el espacio para que la transmisión suceda en un registro cercano al oficio del artesano. Prácticas de reconocimiento mutuo que se orientan por una ética de la enseñanza comprometida con la emancipación y la transformación social. Prácticas de enseñanza que implican la responsabilidad con una tarea lograda a partir de la acción y de la reflexión sobre esa acción.

Como se sintetiza en el párrafo anterior, en el capítulo hemos desarrollado hasta aquí las apuestas teóricas actuales que privilegian un sentido ético de la educación y que emergen a contrapelo de los discursos pulcros y asépticos de tendencia normalizadora propios de la tecnocracia (Berisso, 2015). A poco de recuperada la democracia en nuestro país, el campo de la didáctica retomó las discusiones desarrolladas en las ciencias sociales y, desde dimensiones filosóficas, sociológicas, epistemológicas y políticas, comenzó a problematizar las prácticas de la enseñanza. Este movimiento permitió el distanciamiento de posiciones instrumentales, resultantes de la corriente tecnicista, que, a partir de la década del 70, inundaron el discurso pedagógico.

Referida a “una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas, sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto” (Edelstein, 1996, pág. 79), la racionalidad técnica instaló algunos de los que fueron durante largo tiempo los temas centrales de la enseñanza: los objetivos, los contenidos, el currículum, las actividades y la evaluación; junto con las teorías conductistas del aprendizaje, se constituyeron en el núcleo duro de la didáctica y conformaron su agenda clásica (Litwin, 1996). Desde ese enfoque se burocratizó la tarea docente a partir de la planificación por objetivos operacionales, las progresiones, las taxonomías, la instrucción programada, las técnicas grupales y la evaluación/medición de los aprendizajes. Para Davini la enseñanza en esa clave “resultaba efectiva en la medida en que los docentes desarrollaran habilidades para la aplicación de medios

y técnicas estandarizadas” (2015, pág. 11). Una enseñanza en términos de eficacia más que de justicia, que aún domina y mercantiliza las prácticas educativas.

La perspectiva instrumental que preestableció el tiempo para aprender y construyó protocolos para volver eficaz la tarea de enseñar, encontró terreno fértil en el campo de la EF, como pudimos observar en el análisis de los planes de estudio que se desarrolló en el capítulo anterior. En el próximo apartado interesa profundizar en el encuentro entre la constitución del objeto de estudio de la EF y las discusiones pedagógicas y didácticas al interior de la disciplina.

2.3. La enseñanza de la Educación Física: Entre las tradiciones didácticas y las singularidades del objeto

El trabajo de investigación que aquí compartimos puso en foco las prácticas de enseñanza en la formación que se concretan en el aula, alrededor de un campo específico. Partió de una pregunta didáctica, un cuestionamiento metodológico, que indagó por los modos en que se transmite en clase de PD el oficio docente de EF. Si entendemos, como sostiene Edelstein (1996), que lo metodológico implica primero acercarnos a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción y adentrarnos en esa lógica para luego, en segunda instancia, preocuparnos por cómo se aborda ese objeto para ser enseñado, se hace necesario detenernos en las problemáticas específicas del campo de conocimiento.

La EF es una disciplina que se inscribe y cobra sentido en la escuela y por tanto se asienta en las políticas y acciones del sistema educativo. En línea con las normativas nacionales y provinciales, la EF debe garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso al conocimiento y patrimonio de la cultura corporal y del movimiento en procura de la formación de una ciudadanía libre, autónoma y crítica, que contribuya a la construcción de una sociedad democrática, justa e inclusiva (Amuchástegui et al. 2018). La cultura corporal se expresa en prácticas corporales significativas para la sociedad como los juegos, los deportes, la gimnasia, las actividades al aire libre, la danza, entre otras, caracterizadas por su organización intrínseca y por

los sentidos específicos que le son atribuidos por el contexto histórico y social. En ese sentido, las prácticas corporales se constituyen en el objeto que tematiza la EF.

También Bracht (1996) y González y Fensterseifer (2010) sostienen que la EF es una disciplina escolar que tiene por finalidad formar sujetos políticos con herramientas que les faciliten el ejercicio de la ciudadanía y con capacidad crítica, en condiciones de accionar autónomamente en la esfera de la cultura corporal del movimiento. En esa línea le corresponde a la EF “atesorar prácticas corporales valiosas de la cultura para ser ofrecidas a las generaciones que vienen, invitando a los recién llegados a ser partícipes y a la vez responsables de resignificarlas y enriquecerlas” (Amuchástegui et al., 2019, pág. 162).

Sin embargo, los conocimientos a enseñar por la EF han sido tradicionalmente acotados a solo algunas prácticas corporales del universo posible como la gimnasia y los deportes hegemónicos, y han sido abordados desde una dimensión predominantemente motriz relacionada en general con el dominio técnico necesario para poder ejecutarlas.

Como sosteníamos en el capítulo anterior, en su período fundacional la EF se constituyó en una disciplina escolar con la potencialidad de promover en los sujetos diversas facultades, habilidades y cualidades a través de la ejercitación correctiva. Por un lado, permitía disciplinar al cuerpo y por el otro facilitaba el descanso intelectual, al alternar el estudio con esfuerzos físicos. En ese sentido, la EF se distinguió por aquello que era capaz de producir en los sujetos (Aisenstein, 2006). Los análisis históricos sobre los contenidos de la EF de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, dan cuenta de que estos se relacionaron directamente con acciones tendientes a

desarrollar fuerza, flexibilidad, entre otras capacidades corporales; estimular actividades físicas como un deber ser (en función de la utilización en el ejército, en la producción, en la prevención de problemas de salud) y proveer de un necesario descanso a la mente (...) se “medían” los logros en función de test en algunos casos y competencias en otros, teniendo ambos como parámetro “la eficacia” aunque no tan claramente “la eficacia para qué”. (Amuchástegui, 2004, pág. 4)

A diferencia de otras asignaturas escolares, la EF avanzó históricamente en su especificidad disciplinar sin perder su carácter propedéutico. Al respecto, Rozengardt sostiene que la EF se configuró “desvinculada del conocimiento, por lo tanto, de la función de enseñanza de

contenidos explícitos” (2018, pág. 124), los cuales quedaron solo para las asignaturas del aula. En esa clave a la EF le correspondió un puro hacer con poca vinculación con la enseñanza.

La afirmación anterior se puede observar, como sostiene Aisenstein (2006), cuando en la década de 1940 los deportes ingresan a la asignatura, no por el valor y la lógica que tenían por sí mismos como recortes culturales sino por su potencial saludable. Los deportes fueron recuperados desde la EF en la forma de ejercitaciones físicas y sumaron nuevos beneficios a la disciplina de los cuerpos. Además de su valor higiénico, el deporte aportó valores ligados a la iniciativa individual, la formación de emprendedores, la libertad de movimientos y el placer por jugar, que representaban las expectativas de nuevos sectores sociales que miraban al deporte inglés como ejemplo a seguir.

En la década de 1960 y como efecto del impacto de los enfoques tecnicistas de la didáctica, el desarrollo disciplinar se especificó alrededor de la actividad física. Desvinculada de los contextos sociohistóricos en la que se produce y sostenida solo con argumentos de eficacia saludable, la EF se orientó hacia la instrumentalización de la enseñanza a partir de pruebas estandarizadas, programación por objetivos e indicadores observables, medición, ajuste del movimiento a patrones preconfigurados, clases modélicas y centradas en la actividad.

A partir de la década de 1980 y con el advenimiento de la democracia en nuestro país, emergen en el campo de la EF opciones más integradoras que se reflejaron por primera vez en los documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales. En las nuevas definiciones educativas pudo observarse un movimiento discursivo en el que *el hacer* se complejizó al colocar un nuevo registro: *un saber sobre ese hacer*.

Sin embargo, y a pesar de las transformaciones discursivas que podemos observar en los últimos 30 años, las matrices originarias de la EF escolar siguen orientando la tarea de los docentes, quizá en la mayoría de los casos como un saber práctico no revisado ni puesto en duda (Aisenstein, 2006). Sostiene Amuchástegui que

la mayoría de las prácticas no logran desprenderse de los resabios de su historia. Los profesores de Educación Física hemos transitado una práctica que ha obviado la profundización de los aspectos pedagógicos referidos a la enseñanza de los saberes corporales

y motrices, cosa entendible en virtud del contexto histórico en que se originó, pero en la actualidad se impone revisar críticamente las implicancias que tienen los modelos de enseñanza en la apropiación de estos conocimientos específicos. (2004, pág. 5)

Como sosteníamos más arriba, las nuevas teorizaciones en el campo entienden a la EF como una práctica pedagógica, sin embargo, aquello que acontece en los patios escolares parece distante de resignificarse en esas coordenadas. En torno a estas preocupaciones, nació en el año 2008 la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar. Conformada por colectivos docentes de EF de Brasil, Argentina y Uruguay, su estrategia fundamental de trabajo ha sido la colaboración entre los diversos grupos y un compromiso político con la mejora de la calidad de la EF escolar que implica la formación de sujetos comprometidos con la construcción de sociedades democráticas en Latinoamérica.

Desde la Red se han producido variadas investigaciones que muestran la complejidad que significa para la docencia mudar desde una perspectiva tradicional de la EF hacia enfoques que complejicen el saber de las prácticas corporales, para superar propuestas que en general solo ofrecen actividades y aplican ejercicios físicos (Bracht et al., 2018).

Como sostienen Bagnara y Fensterseifer, “parece que hay dificultades, por parte de los docentes, para planificar estrategias de enseñanza y evaluar contenidos y conocimientos dentro de un proyecto curricular para EFE, pensado en la perspectiva de la escuela republicana y democrática” (2019, pág. 1).

Rozengardt refiere a la eficacia de la matriz fundacional y reconoce a los profesores de EF actualizando los mandatos de homogeneización que siempre tuvo la EF y que se expresan en “una relación docente/alumno de sometimiento, castigo y demagogia. Tal vez por la resistencia a dejar penetrar el área por los discursos pedagógicos que revisaron la escuela” (Rozengardt, 2018, pág. 124).

González y Fensterseifer sostienen que la EF se encuentra entre “el no más y el todavía no” (2009, pág. 12), entre una EF en la que ya no se cree más, como la descrita en el párrafo anterior, y otra, más inclusiva y democratizadora, pero desde la cual resulta dificultoso pensar y desarrollar propuestas de enseñanza. Eso probablemente explique por qué en las escuelas se

encuentran, la mayoría de las veces, prácticas docentes de EF desarticuladas de los proyectos pedagógicos institucionales.

En síntesis, podemos afirmar que desde la conformación de la matriz disciplinar hace más de 100 años y hasta entrada la década de 1980, la EF escolar se ha caracterizado por ser una disciplina sostenida por argumentos biológicos, psicológicos e higienistas, que a través de la gimnasia y las marchas militares primero y luego con los deportes, instrumentalizó la enseñanza y se apoyó en la ejecución técnica, casi siempre manteniendo su interés ligado a la normalización de los cuerpos. Al finalizar el siglo pasado, la EF comenzó a desmontar aquellas argumentaciones que históricamente la validaron en la escuela y que la alejaron de un proyecto político comprometido con la formación de la ciudadanía. Si bien podemos reconocer una interesante y profusa producción de conocimiento en torno a la construcción de una EF que ofrezca saberes valiosos sobre las prácticas corporales hegemónicas y contrahegemónicas presentes en nuestra cultura, a la vez que experiencias de movimiento subjetivas y cargadas de disfrute, estos discursos parecen impactar débilmente en las prácticas que cotidianamente se ofrecen en la clase de EF.

Así las cosas, muchas investigaciones en el campo (Cena et al. 2009; Rozengardt, 2020) comparten la preocupación por la producción de propuestas didácticas emancipadoras, en las que ética y reflexión entren en diálogo con los saberes específicos. Además, sostienen que es el PEF, lugar en el que se transmite el oficio, el espacio en el que debemos interrogar sobre las relaciones -que parecen obvias y por eso se obvian- entre la formación docente y la enseñanza de la EF en la escuela, institución que da sentido a la propuesta disciplinar y la coloca en el territorio de la enseñanza.

2.4. Volver a clase en la formación

El recorrido realizado a lo largo del capítulo intenta inscribir las prácticas de enseñanza como un oficio ético y político, ligado a la reflexión sobre la propia acción y al reconocimiento del otro como un sujeto capaz de transformaciones. Sin embargo, esos primeros enunciados más

generales se tensan cuando entran en vinculación con el campo de saber específico, su episteme, y con los modos en que la enseñanza de la EF se concreta. Como vimos más arriba, muchas de las propuestas que cotidianamente se ofrecen en los patios escolares, actualizan una racionalidad técnica que coloca a la EF como una asignatura más interesada en el éxito deportivo y la uniformidad de movimientos a partir de la corrección individual y el orden del conjunto (Dussel y Caruso, 2006), que en ofrecer al mundo, poner a disposición la herencia y hacer públicas las prácticas corporales como un saber valioso de nuestra cultura, con posibilidad de transformación.

Ahora ha llegado el momento de tematizar el espacio en el que efectivamente se especifican y toman bordes concretos todas las definiciones hasta aquí desarrolladas: la clase. En clave didáctica, como sostiene Edelstein, la clase se echa a andar en los márgenes del aula, más allá de las singulares formas arquitectónicas que ella tenga y se entiende como la “expresión del interjuego entre los procesos del aprender y el enseñar, como ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales y contextuales más amplias” (2011, pág. 21).

Desde otra vía de análisis, la clase puede entenderse como una zona de atención compartida y de presencias reunidas en torno a algo común. Algo común que se ilumina de diversas formas y sobre lo que se llama la atención para, de nuevo, volver a mirar. Un lugar aparte en el que se abren un espacio que distancia a los participantes de un mundo exterior e inmediato, y un tiempo para que la conversación, el pensamiento y la escritura se hagan públicos y problematicen ese mundo (Larrosa, 2019).

La clase también puede ser pensada en la clave que Simons y Masschelein nos ofrecen al plantear el sentido democrático que encarna la escuela, allí donde la clase se vuelve ese espacio concreto que separa al alumnado del -desigual- orden social y económico. Porque es la clase la invención de un tiempo único y específico que ofrece la posibilidad al estudiantado de ser uno más entre los otros y al que no se puede tener acceso si no es entrando a clase. El aula se constituye así en el territorio en el que se da tiempo y donde se transforma el conocimiento en bienes comunes en

un contexto que trasciende las diferencias, “un lugar donde tomar asiento y estar a gusto” (2014, pág. 53).

Armar aula y hacer clase solo es posible a partir de las presencias. Dice Larrosa que el maestro trabaja en clase con la presencia “no solo porque tiene que mantenerse presente, sino también porque tiene que producir y responder a la presencia de los alumnos” (2019, pág. 85). Presencia que se materializa en las palabras de estudiantes y docentes:

El maestro, podríamos decir, da una palabra que no es suya. Y eso porque lo que hace con su palabra es que sea el mundo el que hable, que sea la materia de estudio la que diga alguna cosa. De alguna manera, tanto la palabra del maestro como la de los estudiantes solo tienen sentido si hacen hablar la relación que cada uno de ellos tienen con la materia y, a través de ella, con el mundo. (2019, pág. 85)

Presencia en el aula que encarna también en silencios y vacíos. Sostiene Recalcati (2016) que es la hora de clase la oportunidad para abrir huecos en las cabezas, en los cuerpos, en los discursos ya dichos. Hacer silencio y producir vacíos para hacer lugar a lo nuevo, para despertar el deseo de saber, para obligar a pensar, son gestos docentes que elevan los objetos culturales y erotizan el saber, una enseñanza que trae vida. También las palabras, como experiencia de transmisión y la escritura, como la manera única e irrepetible capaz de unir la vida a su sentido. “¿Qué es, entonces, una hora de clase?”, se pregunta Recalcati,

es el encuentro con el oxígeno vivo del relato, de la narración, del saber que se ofrece como un acontecimiento. Incluso cuando sus objetos son teoremas, ecuaciones, volcanes, células (...) si quien habla lo hace a partir de su propio deseo, los objetos de saber adquieren el espesor erótico de un cuerpo, se tiñen de libido, cobran vida. (2016, pág. 100)

La clase definida hasta aquí nos invita a viajar a través de e imaginar, de la mano de Rancière (2003), las clases de Jacotot. Clases en las que profesor y estudiantes unidos por la mutua ignorancia y movidos por la curiosidad, transforman el no saber en una versión rica y vital. En ese sentido, la ignorancia es el motor que echa a andar la clase y aquello que emancipa es la relación entre docente y alumnado que se construye en ese encuentro (Berisso, 2015). De allí se desprende un principio estructurante de la enseñanza, el principio de que las inteligencias son iguales y por ende una confianza en que todo ser humano puede comprender la palabra de otro/a. Sin embargo, ese principio

no anula la búsqueda de los modos pedagógicos por los cuales se “forzará a una capacidad que se ignora a reconocerse”, ni invalida la puesta a disposición de los objetos culturales que, a modo de objetos transicionales, sostendrán una oferta aun cuando no exista demanda, con el convencimiento de que es la oferta la que puede suscitarla dando lugar a relaciones de saber. (Frigerio, 2012, pág. 22)

Las palabras de Frigerio (2012) instalan una contradicción entre la confianza en quien aprende y la exigencia a salirse de sí, en búsqueda de lo no pensado. Interpelar y forzar, con la certeza de su capacidad para ir más allá, para ser más libre. Una enseñanza en tanto acción performativa que pone en tensión el par sujeción/autonomía en clave paradójal.

Hasta aquí la clase puede definirse como un lugar aparte que desactiva el tiempo ordinario para dar otro tiempo que materializa un espacio entre iguales. Zona en el que se tejen relaciones entre la enseñanza y los aprendizajes alrededor de algo en común que se muestra, se hace público. Espacio que solo existe a partir de la presencia docente y estudiantil, quienes encarnan en palabras que conmueven, en escrituras que sostienen la memoria y en silencios que fuerzan la producción de unos inéditos y espesos saberes. El aula, siguiendo a Dussel y Carusso (2006), como el núcleo irremplazable de cualquier institución educativa y la clase como el latido del corazón de la escuela (Recalcati, 2016) será en esa particular arquitectura donde buscaremos algunas claves para comprender cómo se enseña el oficio de profesor de EF.

En el capítulo que sigue se desarrollan las opciones metodológicas que nos permitieron describir y analizar los modos en que un grupo de profesores enseña a enseñar EF en clase de PD. Además, nos detenemos en describir nuestra relación con el objeto a investigar y los sujetos implicados, en un esfuerzo por hacer explícitos los límites de la indagación, así como también, las posibilidades que se despliegan a partir de esa misma relación para producir conocimiento sobre la enseñanza de la EF en el contexto de la formación docente.

Capítulo 3. Definiciones metodológicas, que son ideológicas

Me siento incómodo hablando de mi incomodidad. Pero parece que no me siento incómodo por mi incomodidad al hablar de mi incomodidad.
(Goffman, 1991, pág. 174)

Construir un apartado para referir a *lo metodológico* implica cierta incomodidad, no es posible capturar las implicancias metodológicas como si fueran partes desarticuladas del proceso de investigación, sin embargo, vale dar visibilidad a y hacer públicas las decisiones, los desaciertos y los caminos recorridos en un esfuerzo de vigilancia ética.

El trabajo de investigación que aquí presentamos nace del interés por describir el modo en que un grupo de profesores enseñan a enseñar EF en las asignaturas Práctica Docente y Residencia III y IV, en una casa de formación docente de EF, a partir de considerar el aula de clase como el espacio privilegiado de delimitación empírica.

La preocupación por comprender mejor, reconstruir sentidos e iluminar el hacer y el saber docente en relación con la formación de futuros/as profesores/as, devela una posición ideológica sobre los modos de pensar esa tarea pedagógica. En palabras de Achilli

visualizar en el quehacer cotidiano un compromiso con la educación pública que, a mi entender, coloca a la docencia -en un sentido general- como sujeto privilegiado de la creatividad educativa, de la búsqueda de "nuevas" situaciones más allá -o no obstante- las rutinas de un sistema educativo burocratizado y limitado por las políticas de ajuste. (2008, pág. 14)

Esta posición ideológica enlaza y encuentra cobijo en la investigación cualitativa, desde un paradigma interpretativo que privilegia la profundidad, la intensidad y lo particular en lugar de lo superficial, lo extenso y las generalidades, en búsqueda del significado y del sentido interno,

subjetivo, al capturar los sutiles matices de las experiencias vitales (Vasilachis de Gialdino, 2013). Se ubica también entre los estudios etnográficos latinoamericanos que, como sostiene Rockwell (2001), posibilitan una indagación en las intrigas y los acontecimientos locales, al visibilizar los procesos que ponen en tensión y evidencian nuestras concepciones de la realidad educativa.

Vasilachis de Gialdino plantea que la investigación cualitativa es, más que la suma de técnicas e instrumentos, una forma de pensar “una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad” (2013, pág. 27). En ese sentido, la etnografía, lejos de referirse a una técnica ligada sólo al trabajo de campo, se constituye entramada al enfoque socio antropológico en el cual instalamos esta investigación educativa. Al respecto, Edelstein sostiene que

es la historia no documentada la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque que sienta sus raíces en la recuperación de lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica; aquello que aparece obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales, aspecto solo posible de identificar a partir de indicios que es necesario descifrar. (2011, pág. 115)

En línea con el planteo de Edelstein, podemos reconocer que la fuerza básica de la etnografía es su capacidad para recuperar la manera en que las personas le otorgan sentido a las cuestiones de la vida cotidiana, el modo en que ellas le dan forma y contenido a los procesos sociales y la centralidad que se les otorga a esos significados que no pueden ser estudiados fuera de los procesos que le dan sentido (Hammersley y Atkinson, 1994). El interés por iluminar los modos en que un grupo de profesores enseñan a enseñar EF no es otra cosa que recuperar los sentidos y significados que tiene su tarea para cada uno/a de ellos/as, solo posible en el contexto real de acción: la clase, al reconstruir descriptiva y analíticamente el entramado que allí acontece.

Para acercarnos a las singularidades que se expresan en las mediaciones cotidianas puestas en juego por los y las docentes en la tarea de enseñar, e intentar, como sostiene Achilli, “dar existencia teórica a lo obvio, a lo oculto, contradictorio y desconocido de la vida diaria, recuperando al sujeto de las acciones socioeducativas, recuperando su racionalidad subjetiva” (2008, pág. 52) trabajamos desde la observación participativa, definida como una estrategia de campo que simultáneamente utiliza la observación y participación directa, el análisis de

documentos, la entrevista en profundidad y también como parte del proceso, la introspección (Flick, 2004).

3.1. Los inicios: conformar juntos la muestra

Se seleccionó para esta investigación la carrera de PEF que ofrece la Facultad de Educación Física. Si bien no es la única casa de formación en EF de la región, se la reconoce como institución de amplia trayectoria en el campo, nuclea la mayoría del estudiantado de EF de la provincia, aproximadamente 2300 estudiantes provenientes de diversas latitudes del país, y una planta docente de 150 profesores/as.

El plan de estudios para el PEF organiza las asignaturas, los seminarios y los talleres que se ofrecen en tres campos: formación específica, formación general y de la práctica docente (DEGES y Ministerio de Educación, 2009). El campo de la práctica docente ofrece cuatro unidades curriculares anuales, una en cada año de la formación. En los últimos dos años, la Práctica Docente y Residencia III, dictada en tercer año y la Práctica Docente y Residencia IV, ofrecida en cuarto año, se distinguen por *la residencia* que el estudiantado debe transitar en instituciones educativas de formación primaria y secundaria.

La doble referencia permanente entre la casa de formación y la escuela donde el estudiantado desarrolla la residencia convierte a la Práctica Docente y Residencia III y a la práctica Docente y Residencia IV en espacios privilegiados para mirar cómo los docentes enseñan a enseñar EF. Al respecto Alliaud sostiene que

el Profesor de Práctica es la figura clave en este proceso. En estos espacios el docente en formación tiene que aprender a enseñar a través de las enseñanzas que le imparta su “maestro” y de las condiciones que éste genere para lograr su aprendizaje. Son los formadores/profesores de práctica los responsables principales de transmitir el oficio a quienes se están formando. (2014, pág. 5)

Una vez definido el contexto de investigación, limitamos el universo a ser observado. Para ello se revisó la cantidad de secciones de Práctica Docente y Residencia III y IV correspondientes a

tercer y cuarto año⁸: el conteo dio por resultado diez posibles docentes que podrían constituirse como referentes empíricos. Sin embargo, ese número posible de docentes a ser observados se redujo cuando corroboramos que algunos coincidían entre sí en el día y horario de clase semanal lo cual redujo las opciones a cuatro profesores/as en tercer año y tres en cuarto.

Al considerar que pretendíamos una indagación en profundidad, nuestro ideal de muestra estaría conformado por dos profesores/as de tercer año y dos profesores/as de cuarto año, uno/a con experiencia en la labor y otro/a al inicio del recorrido en la tarea de formación.

Iniciamos el trabajo de campo contactando a dos docentes con experiencia de cada año que accedieron a la invitación. Una tarea que resultó sencilla probablemente porque nuestro trabajo cotidiano en la institución era compartido con ellos/as.

El primer criterio de selección queda en evidencia y fue el de accesibilidad, no era posible ingresar a las clases de PD sino a partir de los permisos y del interés de los docentes en participar. El segundo criterio pretendió ser generacional, al intentar una comparación entre un grupo docente con experiencia específica en la tarea y quienes recién comienzan su recorrido en la formación.

Al mismo tiempo que encontrábamos rápida aceptación entre colegas con experiencia, las resistencias del grupo docente recién iniciado a abrir las puertas de sus aulas y transitar el proceso de investigación se constituyó en el primer y no esperado hallazgo. Con la excusa de “no sentirse cómodos” o de considerarse “muy nuevos como para ser mirados”, no aceptaron la invitación de documentar sus propuestas.

Una primera lectura instaló una paradoja. Las propuestas didácticas de las unidades curriculares Práctica Docente y Residencia III y IV se distinguen por la intervención acompañada: los y las estudiantes practicantes efectivamente enseñan en la escuela en compañía de un par estudiante, que -entre otras cuestiones- registra su propuesta. En semejanza a la labor que se exige al estudiantado en sus prácticas, el trabajo a desarrollar en el marco de la investigación propuesta pretendía documentar la práctica docente de quienes enseñan a enseñar EF en la formación,

⁸Algunos cursos, al momento de iniciar esta tarea, aun no tenían docente asignado/a debido a demoras administrativas en la cobertura de los cargos.

acompañando esa tarea en sus clases. Podríamos afirmar que, en el grupo de docentes iniciados se solicita al estudiantado volver públicas sus clases, una tarea que ellos/as no pueden realizar, en los mismos términos que se requieren.

Otras lecturas, producto del esfuerzo reflexivo por establecer diferentes vinculaciones con lo que acontecía en el campo, permitieron visibilizar nuevos entramados. La imposibilidad encontrada develó cierta distinción entre pares con experiencia y recién iniciados, que habló también del lugar de quien investiga al interior de una institución de la cual somos parte. En el ejercicio analítico nos reconocimos dentro del par con experiencia, reflexión que alertó respecto de algunos indicios que fueron retomados en las entrevistas: las relaciones con colegas, los sentidos que cobra la mirada del otro sobre la propia práctica según el lugar que se ocupe en el campo, el espacio de Práctica como construcción individual, el deber ser de la Práctica, la investigación vivida como evaluación de la tarea del grupo docente recién iniciado y la relación con la estabilidad laboral que, para el grupo con experiencia, fue -en el momento- impensada. Así quienes recién se inician en la docencia en el PEF nos dejaron fuera del aula, pero quedarnos en el pasillo se constituyó en clave analítica.

A la vez que se nos agotaban las opciones, aparecían nuevas oportunidades para mirar a otros docentes de la PD que, con interés por la temática a abordar, se acercaron ofreciendo su espacio de intervención para el desarrollo de la investigación. Meses después pudimos constituir la muestra, conformada por un grupo de tres profesoras y un profesor con experiencia, dos de la asignatura Práctica Docente y Residencia III, Clara y Victoria, y dos de la asignatura Práctica Docente y Residencia IV, Antonia y Juan⁹.

Lo acontecido en el campo entre docentes con experiencia y recién iniciados/as fue disparador de sentidos. En principio develó nuestro lugar en la institución y la posición de la investigación, también nos hizo repensar los criterios de selección. Nunca fue intención guiar la búsqueda de profesores por *las buenas prácticas*, ni develar si los sentidos docentes se acercan o se alejan de los planteos teóricos acerca de aquello que se define como una buena práctica docente. Como bien plantea Vezub, el interés “fue el rescate de las voces y de la experiencia de los formadores en

⁹ En preserva de sus identidades, hemos colocado nombres ficticios.

tanto protagonistas, sujetos clave y muchas veces silenciados del saber pedagógico” (2016, pág. 5).

Sin embargo, el incidente en el campo disparó preguntas; ¿Qué significa dejarse ver?, ¿qué hay para ver?, ¿qué se muestra?, ¿los que se dejan ver son los/as buenos/as docente?, ¿qué es ser buen/a docente?, ¿queremos ver buenos/as docentes? Dudamos y explicitamos los supuestos contruidos acerca de un *deber ser correcto* en la tarea de la enseñanza para poder controlarlo, un ejercicio que intentó no traducir en línea con el código legitimado (Vasilachis de Gialdino, 2013). Hoy sostenemos que el criterio utilizado para la selección de las y los profesores no fue el definido *a priori*, si no aquel que se armó con aquellos/as docentes (con experiencia y recién iniciados) y refirió a la disposición e interés de cada uno por volver su práctica un objeto a ser investigado. Así, el referente empírico de nuestra investigación quedó circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles (Rockwell, 2009), entre las y los profesores de PD y quienes investigamos la PD.

3.2. Estrategias metodológicas: registros, entrevistas, análisis de documentos

Resuelto el tema sobre a quién observar, comenzamos la tarea de documentar de forma escrita y a través de audios y video, las clases del grupo de profesores de referencia empírica. Decidimos ingresar a las aulas de PD durante la segunda parte del año lectivo, que inicia luego de las vacaciones de invierno. Esta decisión tuvo que ver con que, en ese período, el estudiantado ya asiste a las escuelas asociadas¹⁰ y comienza el período en el que dan clases de EF al alumnado escolar. En efecto, interesaba capturar esa doble referencia: la clase de EF en la escuela en la clase de PD en la formación. Sobre la documentación de la clase, sostiene Achilli que

el “registro” se convierte en un “documento” de análisis de situaciones que, confrontados conceptualmente, permitirá ubicar indicios, pistas que vayan relacionando fragmentos en

¹⁰ Instituciones educativas con las que el PEF realiza convenios institucionales y en los que el estudiantado desarrolla su residencia ofreciendo propuestas de enseñanza de EF a un grado o curso, según sea escuela primaria o secundaria.

una trama sociocultural de los procesos que nos interesan. Por lo tanto cuanto más cercano esté de las situaciones registradas optimizará el trabajo de análisis interpretativo y será más propicio para su socialización dentro de un equipo de investigadores. (1990, pág. 75)

Acompañamos al grupo de referencia empírica en casi todas sus clases, desde agosto hasta principios de noviembre de 2017. Se grabaron y registraron las manifestaciones verbales y no verbales, manteniendo la mayor textualidad que fue posible. Luego se reconstruyeron y completaron los registros de cada una de las clases a partir de los audios correspondientes y de las anotaciones del diario de campo, intentando producir una fuente de información de calidad lo más fiel posible a la situación observada. Así con cada clase.

Las clases observadas tenían una duración de entre tres y cuatro horas, lo que significó registrar unas catorce horas semanales. El trabajo se volvió arduo, la cantidad de información producida era enorme y no lográbamos finalizar con la tarea, por lo que se decidió completar tres clases por docente del modo antes descrito, para dar continuidad con la labor, pero con otra estrategia. Los límites reconocidos de la labor obligaron a la invención de una forma de trabajo con la información que no habíamos anticipado.

Decidimos entonces, reiniciar una lectura detenida de las tres clases reconstruidas de cada docente, y recuperar de ellas algunas pistas las cuales resultaban claves para responder a la pregunta de investigación. Las pistas se volvieron guía para escuchar los audios de las demás clases grabadas (pero no transcritas al papel), pero en esta segunda instancia recuperar de forma escrita solo lo que estuviera en línea con las claves definidas o aquello aun no capturado en las primeras clases documentadas.

Así pudimos reconstruir, entre registros de audio y escritura, las clases observadas y no abandonar el proceso iniciado. En el ejercicio creamos y reformulamos los sentidos de las categorías construidas para incluir los nuevos hallazgos. Mientras profundizábamos en la lectura analítica de los registros de cada propuesta, trazábamos algunas líneas vinculantes entre sí, líneas en tanto confluencias, pero también como tensiones y paradojas. De aquí surgieron indicios y pistas que fueron configurando categorías sociales que nos permitieron visitar el producto completo, deteniéndonos y destacando recurrencias y singularidades que, a su vez, orientaron la construcción del guion para las entrevistas planificadas con cada docente en estudio.

Las entrevistas se desarrollaron luego del trabajo con los registros y a partir de ellos. En algunos casos implicaron más de dos encuentros con los entrevistados, porque a medida que afinábamos el análisis surgía la necesidad de volver preguntar. Las interrogaciones iniciales se vincularon con ese hacer docente documentado en clase, en un intento por reconstruir los sentidos de ese hacer. La conversación generada disparaba nuevas preguntas no anticipadas, que buscaban seguir la línea interpretativa del entrevistado/a, para reconstruir su lógica y dar lugar a sus modos de comprender lo que sucede en clase. En ese sentido, las entrevistas se constituyeron en un encuentro de distintas reflexividades, que permitieron producir nueva reflexividad (Guber, 2001).

Las conversaciones abiertas a partir de las entrevistas realizadas provocaron movimientos: revisar lo construido hasta el momento, discutir la mirada interpretativa y ampliar los horizontes analíticos. Como sostienen Bourdieu y Wacquant

el diálogo abre al lector la experiencia del proceso mental que llevó al autor a tomar determinadas posiciones, por lo que resulta sumamente apto para apresar un método sociológico *in actu*. En suma: una entrevista analítica hace temblar la posición de autoridad del autor como así también la posición pasiva del lector, llamando la atención sobre el modo de la indagación en sí y habilitándolos a comunicarse libres de la censura que impregna las formas convencionales de interacción académica (2005, pág. 15).

Las entrevistas instalaron la necesidad de abrir nuevas líneas de indagación. Descubrimos que la clase de las profesoras y el profesor extendían sus límites horarios para continuar en la revisión de las producciones del estudiantado (documentos escritos, como las unidades didácticas, los diagnósticos institucionales, los trabajos finales y las autoevaluaciones) y también haciendo visitas a las escuelas donde el estudiantado desarrolla su residencia.

Interesó entonces recuperar todas las intervenciones que extendían los efectos de la clase y sobre las que se hace continua reseña en el aula, así como las referencias curriculares dentro de las cuales se enmarcan las propuestas: documentos jurisdiccionales y nacionales, programa de la unidad curricular y propuestas de cátedra. También las voces del estudiantado que dan contexto a y tensan las propuestas docentes. Otra vez la referencia empírica se nos ampliaba, por lo que fue necesario reafirmar *el foco* en la clase de PD y reconocer con mayor claridad la imposibilidad de la Práctica, que desarrollaremos en el capítulo cinco.

El trabajo con la información dio cuenta de aquello que sostiene Ruiz Olabuénaga al decir de la observación científica que esta

comienza seleccionando un grupo, un tema, un fenómeno como objeto *específico* de la tarea de observar. Esta tarea se lleva a cabo de una forma, no solo *deliberada y consiente*, sino de un modo *sistemático*, ordenando las piezas, anotando los resultados de la observación, describiendo, relacionando, sistematizando y, sobre todo, *tratando de interpretar* y captar su significado y alcance. (2003, pág. 130)

La tarea *en el campo* inició en el primer semestre de 2017 con la conformación del grupo de referencia empírica que nos permitiera avanzar con el desarrollo de la investigación, en el segundo semestre del mismo año la labor se volvió intensiva, ya que fue entonces cuando cobró centralidad la tarea de registrar las clases. La reconstrucción de la información coincidió con el receso de verano en el que seguimos trabajando para comenzar el 2018 con las entrevistas y el análisis de diversos documentos curriculares, labor que se extendió a lo largo de todo el año e inicios de 2019. Los tiempos institucionales se volvieron los de la investigación, y debimos movernos al ritmo de ella.

Durante todo el proceso de construcción de la información y análisis interpretativo, una idea funcionó como ordenadora y vigilante. Bourdieu sostiene que las representaciones de los sujetos se producen “entre condiciones y posiciones sociales y tienen, al mismo tiempo, más realidad que los sujetos que relacionan” (Bourdieu et al., 2008, pág. 37). En ese sentido, como planteamos en el capítulo anterior, sostuvimos lo que Achilli denomina un carácter relacional dialéctico, que implicó “relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (Bourdieu et al., 2008, pág. 37).

Si bien el foco estuvo colocado en aquello que acontece en el aula, no fue posible pensar a los sujetos que transitan ese espacio y lo que allí sucede por fuera del sistema de relaciones objetivas en el que se hallan insertos

este objetivismo provisorio, que es la condición de la captación de la verdad objetivada de los sujetos, es también la condición de la comprensión total de la relación vivida que los sujetos mantienen con su verdad objetivada en un sistema de relaciones objetivas. (Bourdieu et al., 2008, pág. 38)

Así, la tarea investigativa intentó inscribir el acontecer cotidiano en el contexto sociohistórico e institucional que le dio sentido. En esa clave es que planteamos la necesidad de reconstruir la historia del IPEF, desarrollada en el capítulo uno, pues es en ese devenir, y a partir de esas marcas instituyentes, que la PD cobra vida en clase. En clave relacional, también fue necesario conceptualizar la práctica docente como práctica social, resultante de la interrelación de las estructuras sociales externas, como las instituciones con sus reglas y las estructuras sociales internalizadas por el sujeto, resultado de su singular recorrido personal y profesional, como se desarrolló en el capítulo dos.

3.3. El análisis interpretativo. Estrategia paradójica y escritura

En un esfuerzo por responder a la pregunta de investigación ¿cómo enseñan?, ¿cómo lo hacen?, iniciamos el trabajo de campo con cierta “ilusión empirista”, al decir de Bourdieu (1993, pág. 119), dirigiéndonos al aula a mirar lo que allí sucede, como si sólo con observar pudiéramos dar con la búsqueda. En efecto, el encuentro directo con la realidad no alcanzó para construir imágenes complejas sobre ella y fue necesario entonces “poner en práctica más que nunca el pensamiento *para-dójico*” (Bourdieu, 1993, pág. 119). La palabra paradoja proviene del latín *paradoxa*, plural de *paradoxon*, que significa 'lo contrario a la opinión común'; este a su vez viene del griego *παράδοξα* (parádoxa), plural de *παράδοξον* (parádoxon), que podría traducirse como 'inesperado', 'increíble' o 'singular'.

En respuesta al llamado bourdieano y en línea con el significado de *paradoja*, decidimos un ejercicio de escritura en el que la construcción de categorías y el análisis interpretativo fuera producto de la interrelación paradójica de los hallazgos. La decisión respondió también a la posición tomada en relación con la enseñanza entendida como transmisión. Como sostuvimos en el capítulo anterior, la transmisión entrega legados culturales, a la vez que legitima su transformación, la transmisión ofrece una filiación generacional y en el mismo movimiento, una habilitación para producir novedad; afirmar esto significa registrar en el ejercicio de la transmisión una paradoja constitutiva, un *imposible* que estructura la enseñanza.

El esfuerzo teórico y metodológico significó hacer entrar en diálogo en un mismo sintagma elementos aparentemente contradictorios. La estrategia paradójal permitió construir afirmaciones incómodas, expresiones que evidencian cierta falta, una incompletud. A su vez, ayudó a hacer circular más preguntas frente a la perplejidad de los enunciados y a reavivar la palabra docente que, en muchos casos, ha quedado adherida al discurso burocrático o de sentido común. Un aporte más del planteo paradójal es la posibilidad que ofrece para expandir el conocimiento. Sostiene Najmanovich que

cuando nos encontramos con una paradoja “chocamos” contra los límites de nuestro paisaje cognitivo (...) El “golpe” nos da la oportunidad de cuestionarnos lo que hasta ese momento era considerado como algo dado, obvio, evidente. Al chocar con los límites se hace visible el territorio de pensamiento y las dimensiones sobre las cuales construimos el edificio del conocimiento. Al mismo tiempo, se nos presenta la oportunidad de ampliarlo o, mejor aún, de reformarlo o reconfigurarlo completamente. Es por ello que podemos considerar que las paradojas son “compuertas evolutivas”. (2005, pág. 24)

La labor paradójal con los hallazgos se expresa también en el ejercicio de confrontar puntos de vista y hacer dialogar al grupo de profesores entre sí y con sus propias acciones. Tarea puesta en evidencia en los modos en que se armaron las entrevistas y en la recuperación de las voces de docentes y estudiantes que, como se verá en próximos apartados, es recuperada de la empírea construida de forma densa y extensa, con la intención de respetar sus sentidos en el contexto de producción.

El trabajo de campo y el conceptual se dieron en simultáneo: registrar e interpretar desde particulares orientaciones teóricas y en clave paradójal, lo cual redireccionaba y significaba la información de modos diversos, cada vez. Los registros daban para pensar, un pensar que permitió capturar notas que se convertían en pistas para volver al campo, construir las entrevistas y mirar otros documentos relevantes a la luz del problema: al decir de Achilli (1990), un ejercicio recursivo constante que procuró la articulación de fragmentos de evidencia empírica de las diversas fuentes utilizadas para, y con teoría, construir teoría.

En el recorrido la escritura se convirtió en la herramienta central, que habilitó la inscripción de las diferentes instancias en una reconstrucción como espiral ascendente y cada vez más complejo. Primero, la densificación de cada registro, luego, la visibilización de líneas vinculantes,

que permitieron la construcción de las entrevistas, entre la empírea producida y la relectura de la información a partir de algunas claves orientadoras. Arquitectura posible solo cuando se puede volver sobre lo pensado que ha quedado atrapado en la escritura y -aunque nuestra- posible de extrañar, en tanto producción de otro tiempo. La escritura permitió el análisis complejo, la jerarquización, la vinculación con lo otro pensado y, por qué no, el descubrimiento de aquello del orden de lo no imaginado (Carlino, 2006).

3.4. La etnografía como autobiografía. Algunas explicitaciones que dan sentido

En un libro de referencia insoslayable para quienes nos adentramos en los procesos educativos cotidianos, Rockwell inicia la escritura al recuperar una cita de Fabián “ya que sostengo que solo vale la pena trabajar por un conocimiento mediado por la experiencia (...), debo concluir que toda etnografía se vincula con la autobiografía” (en Rockwell, 2009, pág. 12). La referencia, que hacemos propia, obliga a encuadrar la labor realizada en fuerte relación con quienes somos y cuales son nuestras preocupaciones de indagación.

El interés por los modos en que los y las profesoras enseñan a enseñar es evidente, nos preocupa nuestra tarea cotidiana: formar a quiénes ocuparán un lugar en las escuelas para formar ciudadanía: ¿Cómo se prepara al futuro profesorado para enseñar EF en la escuela?, ¿cuáles son esos saberes que los y las docentes consideran imprescindibles para dar clase en la escuela?, ¿desde qué ideas (de enseñanza, de aprendizaje, específicas del campo de la EF) se ofrecen esos conocimientos?

Las preguntas, fueron y siguen siendo parte de nuestra labor docente. Ellas nos colocaron en el camino de la investigación. Sin embargo, el objeto de indagación no fue la propia práctica si no la de colegas, la cual se constituyó en reflejo. Con el grupo docente que se convirtió en el referente empírico de la investigación realizada, compartimos la tarea de enseñar en la misma institución, detalle que opera seguramente como límite interpretativo. También como posibilidad para ampliar los horizontes de comprensión y producción de conocimiento sobre la

práctica docente, porque nos conocen, razón clave para aceptar la propuesta de ser investigados en su tarea profesional.

Con cada caso en estudio, compartimos los registros de clase, leímos fragmentos que nos resultaron relevantes y los analizamos a la par, mantuvimos largas conversaciones acerca de sus preocupaciones que también son las nuestras, recorrimos juntos el camino, aunque con tareas diferenciadas.

El desafío fue en doble movimiento; a la vez que aprovechábamos nuestro conocimiento sobre el contexto institucional y la unidad curricular en particular, debíamos desnaturalizar ese conocimiento y convertir lo familiar en algo exótico, en el esfuerzo por instalar “una polémica ininterrumpida con las engeguedoras evidencias que proporcionan sin mucho esfuerzo, las ilusiones del saber inmediato y su riqueza insuperable” (Bourdieu et al. 2008, pág. 31). Polémica que solo fue posible de sostener en un ejercicio con otros/as.

Decidimos abrir el juego de la investigación e invitamos a colegas docentes de EF que estaban por comenzar sus trabajos finales de licenciatura a inscribir sus proyectos de investigación en sintonía con el propio. Con la anuencia de los casos en estudio, se constituyeron tres equipos de dos integrantes. Cada grupo acompañó una de las propuestas docentes de referencia empírica. Hoy podríamos afirmar que docentes que recién se inician acompañaron a docentes con experiencia: unos/as dando clase, otros/as investigando sobre esa clase.

La discusión intelectual iniciada en la tarea de investigación abandonó el solitario para volverse colectiva y obligó a una revisión constante de los modos de leer la información. Doble efecto: forzar la mirada hacia aquello desestimado, no visto, y mayor rigurosidad para sostener las interpretaciones, lo que generó un proceso de descolonización del conocimiento en diálogo colectivo (Rockwell, 2009).

La necesaria explicitación continua de las decisiones y de los supuestos aseguró cierta vigilancia epistemológica. El intercambio obligó a multiplicar, mejorar, afinar, revisar para volver a explicar (Bourdieu et al. 2008). Los efectos de la colaboración sistemática permitieron objetivar y dar

inicio a un proceso de distanciamiento de aquellas problemáticas que, como pretendimos evidenciar, tienen un alto compromiso político para quienes estuvimos implicados en la tarea.

En este apartado procuramos mostrar cómo la etnografía en sus tres acepciones (como enfoque, como método y como texto), se convirtió en base constitutiva y permitió entramar todo el proceso de investigación hasta culminar en la versión escrita. Asumir la etnografía como enfoque nos permitió comprender el fenómeno estudiado desde la perspectiva de sus protagonistas, al evitar sustituir sus puntos de vista, valores y razones, por los propios e intentar una buena descripción producto de la articulación entre las conceptualizaciones construidas y evidenciadas en capítulos anteriores y el tiempo prolongado en el campo (Guber, 2001).

Desde una perspectiva etnográfica como método, dimos cuenta de la instancia empírica de la investigación, y los modos en que construimos las estrategias para entrar en contacto con quienes fueron protagonistas: la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de diversos documentos. También de los tropiezos y desaciertos que se constituyeron en “incidentes reveladores” (Guber, 2001, pág. 7), para seguir otras líneas de indagación no pensadas *a priori*.

Transitamos la escritura de este capítulo con una incomodidad sostenida al apartar *lo metodológico* de la producción analítica y conceptual. Pero en el recorrido otra incomodidad se develó al exponer quienes somos, nuestros límites conceptuales y nuestro lugar en la institución; también por lo que no anticipamos, no supimos y aquello con lo que no pudimos: dar cuenta de todo lo que vimos, escuchamos, vivimos y aprendimos.

En este sentido el producto logrado, el conocimiento producido, es el resultado limitado por los condicionantes de la propia tarea de investigación y, paradójicamente, solo es en esa clave que es posible pensar la etnografía “al incluir nuestro propio papel dentro del foco de investigación y explotar sistemáticamente nuestra participación como investigadores en el mundo que estamos estudiando, podemos desarrollar y comprobar la teoría sin tener que hacer llamamientos inútiles al empirismo” (Hammersley y Atkinson, 1994, pág. 12).

El producto del camino recorrido se materializa en este texto, como etnografía. Un escrito que procura dar cuenta de la reflexividad puesta en juego a lo largo de todo el proceso y de las decisiones tomadas para encausar los riesgos y los méritos de ser quienes somos investigando en el campo de la formación docente en EF. Una producción que pone en diálogo y a disposición de la discusión pública, una interlocución teórica inspirada en la información construida a lo largo del trabajo de indagación y distanciada de él. El resultado: conceptualizaciones más pertinentes, que pretenden dar -mejor- cuenta del modo particular, local y complejo (Rockwell, 2009) en que se enseña a ser profesores y profesoras de EF en clases de PD.

Capítulo 4. Qué es la Práctica. Definiciones curriculares y docentes

La propuesta de formación que se pone a discusión tiene por sostén una fuerte presencia de “otros afuera”. El “adentro” es la institución que forma pero cuando “sale”, cuando está afuera, se encuentra con “otros” interiores. En uno y otro caso, adentro y afuera, tiene valor la prescripción; pensamos así que siempre habrá múltiples “otros” que deben ser escuchados y pueden compartir un trabajo. (Edelstein & Coria, 1995, pág. 106)

El recorrido realizado hasta aquí procuró un análisis que progresa en complejidad al intentar, por un lado, distinguir la PD, presentada en clave histórica como unidad curricular que hoy ocupa un lugar central en la formación de PEF en Córdoba de *la práctica docente*, entendida como el oficio que cotidianamente los y las profesoras despliegan públicamente en la intimidad del aula; por el otro, ofrecer una trama teórica que permita capturar las imbricaciones de la práctica docente en la Práctica, a partir de los senderos metodológicos que decidimos recorrer y que expresamos en el capítulo anterior.

En el capítulo uno describimos los procesos locales de institucionalización de la formación docente en EF que le dieron sentido a la PD. En el segundo capítulo desarrollamos los modos en que entendemos la tarea pedagógica, al recuperar conceptos ligados a la transmisión, el oficio, la reflexión y la ética. En el tercer capítulo, compartimos las decisiones metodológicas que permitieron aprehender en clave etnográfica, la práctica en la Práctica. En este capítulo iniciamos la exposición de los hallazgos y pretendemos avanzar sobre la PD desde la perspectiva de quienes hacen PD en el aula. Para ello presentamos a las profesoras y al profesor que se constituyeron en referencia empírica del estudio realizado, nos detenemos en sus decires que describen la unidad curricular y los vinculamos con los enunciados del diseño curricular que enmarcan y orientan sus propuestas. Si bien el tema de este estudio se centra

especialmente en lo que acontece *en clase* de Práctica, es importante dimensionar todo el dispositivo que se pone en marcha y que rebasa los márgenes del aula, para poder comprender mejor lo que allí dentro sucede.

4.1. Docentes de la Práctica. Recorridos, singularidades

Como sosteníamos en el capítulo anterior, los y las docentes son la referencia insoslayable en una investigación que pretende dar cuenta de los modos en que se enseña a enseñar EF en la formación. Protagonistas claves en la labor de transmitir un saber y un hacer, es necesario recuperar sus biografías y recorridos institucionales para comprender mejor su actual tarea.

El grupo de profesores de Práctica Docente III y IV que nos permitió ingresar a sus clases comparten algunas características. Son docentes de EF, tienen entre 45 y 55 años y trabajan en el PEF hace más de quince años. Tres egresaron del IPEF y uno de la Universidad Nacional de Tucumán. Tienen estudios de posgrado y experiencia en investigación y en algún momento de sus trayectorias han sido elegidos/as por sus colegas para formar parte de la coordinación o del consejo institucional. Coinciden en haber iniciado sus tareas profesionales, a poco de recibirse, como docentes de EF en instituciones educativas en los niveles primario y secundario, también en la modalidad especial y rural, desarrollando esa labor durante muchos años en paralelo con sus tareas docentes en la formación superior, que comienzan *a posteriori* del ingreso a las escuelas.

Un aspecto común entre el grupo docente de referencia es que vinculan su decisión de estudiar EF con el gusto de cada uno por las prácticas corporales, algunos/as más vinculados a los deportes de alto rendimiento y al entrenamiento, otros/as a prácticas en la naturaleza, los juegos, la expresión corporal. También coinciden en reconocer que en sus primeros pasos en la docencia enseñaban desde perspectivas más tradicionales para luego mudar a modos más complejos. Juan, Victoria y Antonia comparten en la entrevista:

Fue un proceso largo en la escuela, desde mis primeros años de una Educación Física muy tradicional clásica y llena de actividades, a un trabajo mucho más con foco en una propuesta autónoma de los estudiantes donde yo me sentía más contento, logré hacer

posible esto de promover la autonomía y la construcción de conocimiento y un aprendizaje más productivo. (Juan. Entrevista)

Al principio en la escuela para mí enseñar era eso que yo hacía y había aprendido: vóley, hockey, gimnasia, y hacerlo muy bien, además, yo pensaba que enseñar era eso, y en algún momento hice un click y dije “yo me tengo que empezar a mirar...”, ya no concentrándome en aspectos solo motrices, sino pensar en cómo los afectaba como personas, como sujetos en relación con el otro. (Victoria. Entrevista)

Yo me acuerdo haber llamado a las maestras al patio para que vieran cómo la motricidad fina, la lateralidad, todas las cuestiones temporoespaciales yo las trabajaba en el patio. Por supuesto yo estaba en ese lugar teórico conceptual en ese momento, después me cambié de lugar. (Antonia. Entrevista)

En los relatos, podemos observar cómo sus prácticas de enseñanza en el patio escolar se encuentran atravesadas por las improntas epocales del campo de conocimiento y también sus transformaciones. Seguramente, la doble inscripción institucional que implicó dar clases en el profesorado a la vez que en la escuela provocó una suerte de permeabilidad entre esos escenarios que permitieron ingresar -en doble sentido- sus problemáticas específicas a clase. Dice Victoria

siento que el haber estado en el patio y haber estado en el IPEF al mismo tiempo me dio un marco de realidad que valoro muchísimo. (Victoria. Entrevista)

Aquí es interesante destacar que el grupo de referencia también coincide en haberse desempeñado, en algún momento de sus trayectorias profesionales, como docentes de escuelas asociadas¹¹ cuando, a la vez que daban clase en el PEF, abrían sus espacios de enseñanza escolar al recibir practicantes de otros/as docentes de PD. Escuela y profesorado se intersecan en clases -en el patio y en el aula-, provocando seguramente movimientos constantes en unas propuestas de enseñanza que, lejos de ser discrecionales, se volvieron públicas y objeto de análisis y discusión de otras cátedras.

Otra coincidencia es que los cuatro aceptaron constituirse en referencia empírica para la producción de una investigación de cuyos resultados da cuenta este trabajo. Al respecto, Antonia sostiene que

¹¹ El Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física refiere a las escuelas asociadas como “aquellas instituciones que participan como cofomadoras en diferentes instancias de trabajos de campo” (DEGES Y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009, pág. 14) y en las que el estudiantado desarrollará su residencia en las Práctica Docente y Residencia III y IV.

uno de mis intereses fue el de ser objeto, sujeto-objeto, hay una riqueza en la posibilidad de analizar aquello que me puede enriquecer en términos de aprendizaje, a mi clase puede entrar cualquiera... creo que también hay una elección ideológica de forzar ese lugar: no sé si a uno le dan tantas ganas siempre de tener gente mirando pero hay una elección ideológica y mucho tiene que ver con la búsqueda de coherencia entre lo que yo les esté diciendo que es válido y valioso a los estudiantes... yo no puedo decirles “vamos a generar un dispositivo metodológico creativo” y luego no hacer lo mismo con mi práctica. (Antonia. Entrevista)

El relato evidencia varias cuestiones. Por un lado, la necesidad de la profesora por sostener en la propia acción aquello que solicita; en efecto, entiende que sería confuso no dejarse mirar dando clase cuando ese es uno de los requisitos para transitar la Práctica, ser mirado por otros/as. Además, reconoce la posibilidad que la investigación brindaría para el análisis de su propuesta, un lugar incómodo pero necesario para poder aprender. Para Antonia, la oportunidad de volverse objeto de investigación encuentra puntos en común con aquello que pretende ofrecer a los estudiantes en su propuesta de Práctica. En coincidencia Juan sostiene:

Yo quiero colaborar, te quiero ayudar ofreciéndote alguien a quien pudieras entrevistar, me parecía una incoherencia decir que no, siendo alguien que sostiene la investigación como un trabajo que vale la pena, que nos permite a nosotros revisar cómo trabajamos, lo que hacemos y producir conocimiento y colaborar en este caso, lo que sería a tener digamos más información sobre cómo enseñamos y como llevamos adelante la formación de los estudiantes en la práctica y decirte que no. Igualmente sufrí mucho, yo soy una persona muy insegura y cuando estoy frente a otros mucho más insegura; sufro mucho por eso, creo que no lo vuelvo a hacer. *Risas* (Juan. Entrevista)

La relación entre el decir y el hacer, la oportunidad para aprender, la recuperación de la investigación como una tarea valiosa y la incomodidad que produce dejarse mirar son coincidencias que emergen también en el relato de Juan. Respecto de lo que significa constituirse en objeto de investigación, Clara lo comunica a sus estudiantes en clase:

Como colegas que compartimos espacios, nuestras clases, nosotros les vamos a pedir a ustedes que compartan sus clases, sus planificaciones, nosotros también entre colegas hacemos eso, a algunos nos parece que nos ayuda a aprender, ella va a estar registrando las clases, así como nosotros les pedimos que se graben ¿vieron? Nosotros hacemos exactamente lo mismo nos parece que eso nos ayuda después a poder mirarnos, a poder generar propuestas superadoras, interesantes. (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017)

En línea, Victoria aprovecha nuestra tarea de indagación en su clase, para explicar aquello que los y las estudiantes deben resolver en la suya:

Lo que ella va a hacer es registrar y describir lo que sucede acá, que es lo mismo que tienen que hacer ustedes con el registro de las clases en la escuela, lejos de poner ustedes: “le explica mal una consigna” haciendo una valoración de lo que está haciendo el otro, deberían poner: “le explica la consigna” y escriben lo que dice lo más exacto posible... que es lo mismo que ella va a hacer en su investigación. (Victoria. Clase 1. 7 de agosto de 2017)

También Juan en clase dice al estudiantado:

Me gustaría que me hagan una devolución sobre cuánto cambié yo desde el momento en que ella llega a mirar mis clases... sería bueno que ustedes me devuelvan cuánto más esfuerzo, ocupación, y preocupación pongo yo ahora que me están observando, como les pasa a ustedes cuando los voy a ver a la escuela, es lo que les sucede a ustedes cuando los voy a observar en la práctica. (Juan. Clase uno. 23 de agosto de 2017)

El grupo de profesores considera que la experiencia de ser investigado es una oportunidad para aprender. En sus decires rápidamente vinculan la tarea de indagación con la que ellos les solicitan a sus estudiantes y por esa razón creen necesario abrir las puertas del aula, aunque sufran y se incomoden.

Otro elemento común que emerge con fuerza de las entrevistas es el reconocimiento de la tarea colectiva. Trabajar con otros parece una de las claves para explicar cómo es que armaron sus propuestas de Práctica y coinciden en que *buscar ayuda* fue fundamental. Clara nos dice:

Yo no quería agarrar las horas de Práctica, no me sentía capacitada. Apenas entré le dije a una profe: necesito ayuda, necesito si podés darme una mano porque yo no sé ser profe, y bueno me acompañó, me ayudó. Me ayudó digo yo porque fue, me acompañó, me hizo pensar un montón de otras cuestiones revisar mi estructura, fue una cosa muy solidaria. (Clara. Entrevista)

En consonancia Victoria sostiene en la entrevista:

Cuando tengo un problema pregunto a ver cómo lo resuelven otros, qué se puede hacer. Por supuesto que uno busca referencias, ¿no?... Cuando yo ingresé a la Práctica, éramos muchos los nuevos en ese inicio y con muchas preguntas, algunas parecidas otras, entonces yo me empiezo a pegar, a ligar con aquellos que teníamos preocupaciones parecidas y en esto de compartir, yo compartí con todos los de la Práctica. (Victoria. Entrevista)

Juan también reconoce que la posibilidad de conversar con otros profesores de la Práctica fue una herramienta que le permitió armar la propuesta y Antonia plantea:

Eso sí he intentado hacer, aproximarme a profesores de todas las materias que conocía... los he invitado y también a invitar gente que no conocía y qué sé yo, te puedo hablar de Ivana en Ética, de Guillermo en Epistemología, de la Cari, he trabajado con Mario y con Juan en una clara intención de abrir el espacio. (Antonia. Entrevista)

Trabajar con otros/as, pedir ayuda, preguntar y conversar han sido algunas acciones que este grupo llevó adelante especialmente en los inicios de sus recorridos profesionales por la Práctica en el PEF. Ese trabajo inaugural es reconocido como efecto del esfuerzo personal, como es el caso de Clara quien además refiere a cierta falencia institucional y reclama por más encuentros entre pares. También Antonia apunta a la gestión institucional, que, entiende, debiera crear más espacios de encuentro:

Creo que el rol de la coordinación es un rol que ha quedado atrapado en lo administrativo, pero no por culpa de las personas sino por el monstruo que es la institución, entonces ahí hay un laburo académico que no tiene que ver con que yo personalmente quiera o no. (Antonia. Entrevista)

A diferencia de Clara y Antonia, Victoria recupera al trabajo colaborativo como resultado de una sinergia institucional que favoreció la tarea colectiva:

El trabajo colaborativo acá en el IPEF se sintió con mucha fuerza, eso me enseñó el IPEF después yo me sumé a esta idea y aboné a esta idea y desde que estoy siempre he participado, he trabajado y he apostado por esto. Más allá del director que esté, las veces que me han llamado, las veces que han preguntado quién quiere, me he sumado, también he tenido la oportunidad de que mis compañeros me elijan para ser coordinadora de Prácticas o coordinadora de la parte pedagógica o consejera. (Victoria. Entrevista)

Dar clases en el profesorado y en la escuela, dejarse investigar para intentar coherencia, buscar ayuda y trabajar de modo colectivo son singularidades que, según reconoce el grupo de profesores, tienen que ver con sus propuestas de enseñanza en la Práctica y en las que coinciden al recuperarlas en sus relatos. También acuerdan en la idea de que en la actualidad algo ha cambiado, la cual se plasma en un enunciado común que emerge de las entrevistas: *antes era diferente*.

Los relatos compartidos por el grupo en las entrevistas nos permiten revisitar el pasado ya que estos historizan sus prácticas actuales (Rockwell, 2009). Sus palabras dan cuenta de un hacer atravesado por huellas de otros tiempos, con sentidos diversos y hasta contradictorios sobre el presente. En la conversación con Victoria, y al referirse a su recorrido institucional, ella reconoce un quiebre a partir de un hecho vivido en el año 2015:

Después de la toma yo empecé ese ensimismamiento, hay un antes y un después de la toma. Antes había como todo un trabajo colectivo, un esfuerzo tremendo de hablar con

profesores de la práctica y de pensar, blablabla, hay un antes y un después me parece que en todo sentido ¿no? Políticamente en la institución y a modo también de desencantamiento, de tanto laburo, tanto esfuerzo... una de las cosas que aparecieron en la toma es que vos te podés deslomar laburando y ¿cómo es que estas personas pasan a ser referentes cuando todo el tiempo están boicoteando, se los llama a laburar y no laburan, en el trabajo colectivo no, y resulta que se empoderan de palabras, de discursos y los estudiantes detrás de eso? Y son esas mismas personas que no trabajan las que hablan y defenestran el mío. (Victoria. Entrevista)

La interrupción forzada de las actividades institucionales, que se concretó en la denominada¹² *toma del IPEF* durante aproximadamente un mes por parte del estudiantado (que reclamaba la cobertura de cargos vacantes -entre otras cuestiones-), provocó, al parecer, la ruptura de un lazo entre este grupo de docentes y la institución. Un quiebre que desalentó los esfuerzos personales por construir algo común. Victoria avanza en la entrevista:

Me sentí muy tonta, a partir de la toma empecé a ver que hay otras cosas que evidentemente se juegan, y que no tienen que ver con este romanticismo pedagógico que era el que a mí me mueve. Pero cuando tenés puesto esto de ayudar, estar abierto, la verdad es que empecé a sentir que tenía que cuidarme y que tenía que ver en quiénes confiaba. Creo que eso fue, y hasta el día de hoy siento eso, que tengo que cuidarme y que no necesariamente todos van a leer con buenos ojos lo que uno hace. Entonces digo, concéntrate en lo que sabés hacer y allá va. (Victoria. Entrevista)

En su relato, la profesora reconoce un nuevo entramado político institucional que, al parecer, no había existido antes, en el que comienzan a definirse posiciones diversas y en pugna. Descubre a un otro, quien es capaz de interpretar su trabajo con unos sentidos que no son los propios y de los que debe cuidarse como de un enemigo:

Esto que vos hacés con buenas intenciones, a lo mejor son leídos con intenciones o por intereses que nada tenían que ver con los tuyos, entonces ir a ofrecer ayuda para que piensen que estoy buscando algo, no ¿Querés ayuda? vení, ¿querés que hagamos?, bueno pensemos una propuesta, es como que todo el tiempo estás pensando en cómo se puede estar leyendo eso, no me gusta que me atribuyan cuestiones gratuitamente, no, me incomoda, sobremanera. (Victoria. Entrevista)

También Antonia diferencia en su relato un primer tiempo más propicio para el trabajo colaborativo y una época en la que comienzan a configurarse nuevos intereses. En la entrevista enuncia cierta desconfianza y un mayor resguardo de la tarea:

¹² Diversos medios de comunicación se hicieron eco de la situación, titulándola como “la toma del IPEF” (*El Doce TV*, 19 de mayo de 2015; *La Voz del Interior*, 20 de mayo de 2015)

Cuando estaban las chicas, tanto Moni como Marcela querían innovar y en esa lógica abrieron la puerta para quienes teníamos algo nuevo para compartir, yo siempre he socializado todo el material que he construido toda la vida, vos me pedís algo a mí y te lo doy, pero nos pasó hace poco que pedimos a algunas colegas que tenían material y nos contestaron que no, fuimos a Tucumán y nos acusaron de recibir favores, ¡cuando nos inscribimos últimas! Entonces, hay una cosa personal ahí, yo creo que abrí el juego y luego me quedé con los interlocutores que me encantaron y me centré en hacer mi mejor esfuerzo por ofrecer algo que creo que es bueno. (Antonia. Entrevista)

Juan también reconoce dos momentos diferentes. Uno anterior, en el que dedicaba más horas de su tiempo a la tarea institucional, y el actual, en el que hay menos tiempo para la tarea docente:

Antes podíamos sostener distinto, ese tiempo en el que fue distinto fue a costa de invertir más horas de mi agenda personal, pero que excedían largamente las horas rentadas. Hoy hace falta alguien en la institución que haga de gestor de esos encuentros, si queda a merced de nuestras voluntades nunca podemos, muchas de las cosas que hemos sostenido históricamente ha sido partir de nuestros tiempos personales no institucionales. Sí es cierto que cuando yo empecé, había un tiempo en que hubo un tiempo. (Juan. Entrevista)

En todos los casos se registra otro tiempo en el que la apuesta personal por la tarea colectiva como parte de un proyecto común era fuerte. Hoy los cuatro reclaman a la institución la tarea de articular o propiciar espacios de encuentro que paradójicamente fueron producto -en otro tiempo- de esas decisiones personales y que hoy parecen estar colocadas en otro lado.

Como puede observarse en el recorrido anterior, el grupo refiere a dos períodos de la vida institucional, uno ya pasado y más optimista en el que recuerdan su compromiso con el trabajo colectivo y en el que compartir las ideas, las dudas, las preguntas, las propuestas y las producciones con sus pares se constituía en una acción en busca de la construcción de un proyecto común. También reconocen otro momento, el actual, en el que eligen trabajar con quienes consideran válidos, y, a la vez que se repliegan, con alguna incomodidad, a resolver sus tareas docentes que ya no sólo implican dar clase en el PEF como en el período anterior, sino que se diversifican, como veremos más adelante.

Los dos períodos registrados, coinciden con los cambios institucionales que comenzaron a producirse a partir del año 2009 como efecto de la transformación del IPEF en una institución universitaria dependiente de la incipiente UPC. En el año 2013 se inauguró el ciclo de

complementación curricular Licenciatura en Educación Física que implicó, entre muchos otros movimientos, el pasaje de un pequeño grupo docente con horas cátedra del profesorado, hacia cargos con dedicación en la licenciatura.

Ese movimiento institucional provocó una inédita distinción entre los y las docentes: los más, de profesorado (con horas cátedra) y los menos, de licenciatura (con cargos docentes). La diferencia se materializó en los reclamos sostenidos por quienes no fueron alcanzados por el cambio y que expresaban en frases como “acá hay profesores de primera y profesores de segunda” (registro acta asamblea 20 de mayo 2015) su desacuerdo. En mayo de 2015 un grupo docente se sumó a la toma del estudiantado al IPEF fortaleciendo la acción y en reclamo por sus derechos laborales que consideraron vulnerados al no recibir los privilegios que, desde su perspectiva, aporta el cargo docente en la licenciatura.

La toma finalizó el 3 de junio de 2015 con un acuerdo entre las autoridades de la UPC y el centro de estudiantes sobre el cogobierno institucional. Las clases fueron retomadas con normalidad como lo expresa la prensa escrita y televisiva de la época. Sin embargo, el episodio, que para el estudiantado pareció quedar como anécdota de su experiencia institucional, se constituyó, para el grupo de referencia en este trabajo, en un punto de inflexión que expresó la puesta en marcha de una nueva lógica, la universitaria.

En el lugar donde antes funcionaba un instituto de formación docente, hoy existe una universidad. La transformación de las condiciones objetivas institucionales redefinió las relaciones de fuerza entre los sujetos que la componen al poner en valor el capital cultural -como la titulación universitaria, los estudios de posgrado, la participación y dirección de equipos de investigación, el trabajo en capacitación y extensión- que los y las docentes de referencia fueron acumulando en el período anterior.

Poseer titulación universitaria y tener experiencia en investigación y extensión se constituyó en un capital fundamental en la nueva lógica que, para aquel momento histórico y contexto institucional, no provocaba diferencias sustanciales entre los y las docentes del profesorado, y, por ende, en la distribución del poder.

Las nuevas configuraciones institucionales ampliaron el campo de la EF, como puede observarse en la creación de la Licenciatura en EF que, al requerir docentes de la casa para su puesta en marcha, puso en evidencia que no todos/as lograban dar con el perfil necesario. Lo que con anterioridad se constituía en una apuesta personal por “seguir formándome para aprender y mejorar la propuesta de enseñanza” (Clara. Entrevista) se convirtió en una condición objetiva para posicionarse mejor en el campo.

Podríamos anticipar que la mejor posición que hoy ocupan los/as cuatro docentes en la institución les permite disputar sentidos y legitimar con mayores márgenes de éxito aquello que consideran valioso en la definición de la EF al interior del campo de conocimiento (Bourdieu, 2007). Paradójicamente, refieren con cierta nostalgia a un tiempo pasado de supuesta *reciprocidad desinteresada*. Una noción de interés, como inversión o libido, que implicó acordar a cierto juego social en el que “vale la pena luchar por lo que allí se lucha, que es posible tener interés por el desinterés” (Bourdieu, 2010, pág. 12) y que se verá reflejado en sus apuestas áulicas.

En la actualidad, todos los casos de estudio ocupan cargos de gestión. Además, dan clases en la Licenciatura en EF y algunos comparten entre sí la tarea en la misma cátedra. Una singularidad más que los convoca: la única unidad curricular a la que no renunciaron para acceder a otros cargos institucionales es la PD.

Hasta aquí hemos mostrado algunos aspectos coincidentes entre quienes decidieron abrir sus aulas para permitir que el estudio que compartimos efectivamente suceda. También un pequeño recorrido temporal por aquello que en sus relatos valoraron a la hora de pensarse profesores/as de PD, en el cual destacan las transformaciones vividas en sus propuestas de enseñanza en la escuela a tono con las discusiones epistémicas en el campo, la posibilidad de aprender en la experiencia y de constituir sus propuestas en referencia de indagación, la necesidad del trabajo colectivo, la posición de poder que hoy ocupan y la añoranza de unas reglas de juego que ya no existen más. En el próximo apartado avanzaremos sobre sus ideas acerca de la PD, espacio que no abandonan y que consideran como la unidad curricular más importante de toda la carrera.

4.2. Qué es la Práctica. Documentos y docentes nos cuentan

Del grupo de profesores, dos dictan Práctica Docente y Residencia III y dos Práctica Docente y Residencia IV, cada uno con más de 10 años frente a la unidad curricular. Al referirse a la Práctica sostienen:

La Práctica es el eje neurálgico de ese aprender a enseñar en el aula, donde se ponen en juego los saberes que uno va adquiriendo... los estudiantes sienten que la Práctica es la verdadera práctica de la Educación Física, si bien tienen otras aproximaciones en otras materias, en la Práctica es donde hacen sus primeras experiencias en el nivel, es un espacio clave en el que se procura que ahí acontezca la recuperación, resignificación de todos los saberes que van construyendo a lo largo de la formación ... es ese espacio en el que los estudiantes se ponen en el papel de enseñante con la ventaja de que es inicial y que están acompañados y tenés los profes de la Práctica y de la escuela que te pueden ayudar, también el espacio para saber si te gusta... es un espacio de concreción y un proyecto de articulación en la formación docente, es el lugar donde deberían sintetizarse los saberes porque articula, no quiere decir esto que otros espacios no lo hagan pero creo que acá inexorablemente tiene que estar ...creo que la Práctica es la que hace la diferencia en la formación. (Antonia, Clara, Juan y Victoria)

La idea de las profesoras y del profesor acerca de la Práctica se encuentran en línea con lo que se sostiene desde el diseño curricular para el PEF de la provincia de Córdoba. En él se explicita que la PD, con presencia en todos los años de formación a partir de una unidad curricular en cada año, vertebra el plan de estudios y articula los contenidos que aportan los campos de la formación general y la específica. Además, el documento sostiene que las unidades curriculares que conforman el campo de la PD son los espacios específicos destinados a la enseñanza de la tarea docente en un contexto real de acción (DEGES y Ministerio de Educación, 2009).

Documento curriculares y profesores/as coinciden en entender que la PD es el lugar central de la formación, el espacio en el que se ponen en juego, se recuperan y se resignifican los saberes que trae el estudiantado. El espacio en el que los estudiantes tienen por primera vez la oportunidad de colocarse en un lugar cuidado de enseñantes durante un tiempo prolongado en un ejercicio constante de articulación entre la teoría y la práctica, y en el que, especialmente, se vuelve sobre esa práctica docente para resignificarla con herramientas de la investigación. Al respecto Clara afirma:

El enfoque que sostiene el diseño es bien explícito y a mí me parece que es central porque no da lugar a dudas de qué Educación Física pretende... hay una cuestión muy interesante en este plan de estudio que es la investigación sobre la propia práctica y lo interesante es que a nosotros profes también nos invita a pensar en nuestra propia práctica desde la investigación. (Clara. Entrevista)

En el análisis de registros, de las entrevistas y del diseño curricular, llama la atención la similitud entre aquello que dicen los discursos legales y las palabras del grupo de profesores, en las que, como se describe en el párrafo anterior, podemos encontrar los sentidos que el documento expresa. Es interesante que, al ser consultados/as por las vinculaciones entre sus propuestas y los diseños, el grupo de profesores expresa que las definiciones sobre la Práctica que aparecen en el documento son resultado y síntesis del proceso de transformación que se produjo en el plan de estudios anterior (del año 2001) y que coincide con el período que reconocen como de trabajo colectivo y colaborativo, antes descripto. Al respecto Juan y Victoria nos dicen en la entrevista:

Al diseño hoy casi ni lo miro, lo que pasa es que en ese diseño participamos fuerte, porque si bien ese diseño fue construido no colectivamente pero sí, entiendo yo, a partir de y recuperando la voz de los profes que ya veníamos trabajando desde el plan anterior en la Práctica, desde el enfoque que este diseño plantea, así que nos refleja. (Juan. Entrevista)

Estos nuevos diseños lo que hacen es dar fuerza a esa idea que en mí ya estaba presente ¿no? Entonces lo que considero es que sintetiza este modo particular de lo que venía haciendo, reflexionar sobre la propia práctica. (Victoria. Entrevista)

También Antonia refiere al plan de estudios anterior como referencia y origen del diseño curricular de 2009:

En ese diseño del año 2000 hay todo un esfuerzo por correrse de la instrumentalidad y yo creo que ese documento a mí me permitió ingresar el formato de investigación que curiosamente luego aparece como mandato en el documento de 2009 y esa propuesta fue posible porque el equipo de gestión era ese equipo en ese instante. (Antonia. Entrevista)

En el capítulo uno mostrábamos cómo la propuesta curricular del año 2001 fue resultado del trabajo mancomunado de los docentes del IPEF que debieron llevar adelante una transformación en soledad, en un contexto de crisis económica y social en el que el discurso del *ajuste* de la gestión provincial colocaba en el universo de las posibilidades el cierre de instituciones y la pérdida de puestos laborales.

En el plan de estudio 2001 podemos encontrar por primera vez a la PD presente en todo el recorrido formativo, desde primero a cuarto año. Las decisiones curriculares nacionales que lo definieron evidenciaban el impacto de las discusiones teóricas que se venían produciendo desde la apertura a la democracia en el campo de la didáctica como expresábamos en el capítulo dos. Sin embargo, las definiciones teóricas que llegaron a las instituciones no fueron acompañadas por dispositivos que orientaran la tarea de transformación hacia esos sentidos construidos en otros niveles de decisión.

Los y las docentes, en urgencia por producir un nuevo plan de estudios, y con cierto margen de libertad generado por el abandono jurisdiccional, lograron construir un espacio de cuidado entre sí y plasmar, en las propuestas de PD de aquel plan de estudios, aquello que venía siendo tema de discusión, como la reflexión sobre la propia acción, la centralidad en la enseñanza y la necesidad de despejar el objeto de conocimiento específico de la disciplina. Es interesante observar cómo ese hito institucional se constituyó, para los y las docentes de referencia, en una razón en la que valió la pena invertir la propia energía, y que dio sentido y valor a la tarea compartida.

4.3. Definiciones institucionales sobre la Práctica. Reconstruyendo un *modus operandi*

Dar clase en un contexto real de acción es lo que diferencia a la PD de otras asignaturas y le da singularidad, como puede leerse en el diseño curricular para el profesorado de EF de la provincia de Córdoba cuando explicita a la residencia como el

período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales (...) que favorezca la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente y, en relación al mismo, recuperar, profundizar, e integrar los saberes y conocimientos incorporados a lo largo del trayecto formativo. (DEGES y Ministerio de Educación, 2009, pág. 58)

El diseño curricular expresa el interés por que el estudiantado ingrese a las instituciones, recupere y actualice los saberes de las demás asignaturas en el diseño de propuestas de enseñanza y se incorpore a la dinámica escolar, dando clases de EF a un grupo de niños, niñas o jóvenes en el patio. Sin embargo, no explicita cómo resolver esas acciones.

Un documento que da letra para desentrañar los modos particulares en que la Práctica se resuelve en el IPEF es el Reglamento de Práctica y Residencia, del año 2018. Un instrumento de circulación interna que recupera las regulaciones jurisdiccionales como el Reglamento Orgánico Marco para las Instituciones de Formación Docente (Resolución Ministerial N.º 750/11), la Resolución Ministerial N.º 93/11 que formaliza las prácticas docentes en los institutos, y las discusiones que desde 2011 (momento en que el reglamento interno fue requerido por el Reglamento Orgánico Marco) se realizan en el colectivo docente que conforma la Práctica por esclarecer los deberes y derechos de estudiantes y profesores.

Las precisiones sobre el modo en que se lleva adelante la Práctica pueden reconstruirse también a partir de las conversaciones entre docentes y estudiantes en clase, tarea que no aparece con tanta claridad en la entrevista. Al ser consultados sobre el dispositivo de la Práctica, profesoras y profesor la describen de modo superficial, dan por supuesto que todos sabemos de qué se trata o, tal vez, porque consideran que lo central se juega en otros sentidos, como desarrollaremos más adelante.

La PD ofrece la *residencia* como una instancia obligatoria por la que todo el estudiantado debe transitar para aprobar la unidad curricular. La diferencia sustancial que podemos encontrar, definida en los diseños curriculares, entre la Práctica Docente y Residencia III y la Práctica Docente y Residencia IV es el nivel educativo de destino. En el caso de la III, los estudiantes realizarán la residencia en escuelas primarias, en el caso de la IV, será en la escuela secundaria.

La residencia sucede en paralelo a las clases en el profesorado y no acontece si no es imbricada en la propuesta de PD. Al iniciar el año lectivo, los y las docentes de la Práctica definen la institución donde la realizarán. Los y las docentes de EF de las instituciones asociadas serán quienes acompañen cotidianamente las clases del estudiantado en sus patios escolares.

Además, como sostiene el reglamento de Práctica, los y las docentes de Práctica “deberán realizar los acuerdos interinstitucionales necesarios, firmar los convenios correspondientes y presentarlos en tiempo y forma ante las autoridades escolares, junto con la documentación solicitada (listado de estudiantes, distribución horaria, etc.)”, según se puede leer en el Reglamento Interno del año 2018.

Aunque con singularidades, existe un consenso entre pares docentes que permite dar marcha a un dispositivo, un *modus operandi* acordado, para que la práctica suceda. Ese modo particular es resultado de una conversación histórica sostenida entre colegas de PD que, como decíamos más arriba, continuamente mantiene el Reglamento Interno en estado de revisión y a la que se van ajustando los y las profesores/as que recién se inician.

A poco de comenzar las clases en la PD, el estudiantado, organizado en parejas pedagógicas (en algunos pocos casos se constituyen en tríos), comienzan a visitar las instituciones asignadas, con lo que inician su período de residencia. Durante aproximadamente un mes, observan las clases del/la docente a cargo del grado o curso en el cual desarrollarán su futura práctica docente.

El estudiantado comienza a dar clase a fines del primer cuatrimestre y/o principios del segundo. Sin embargo, para poder iniciar ese período deben presentar una aproximación diagnóstica institucional que se construye a partir de algunas entrevistas al equipo directivo, a los docentes de diversas asignaturas, además de a la/el docente de EF y al alumnado. Con el material recolectado producen un informe escrito que pretende acercarse a la lógica y a los modos en que se entiende la EF en la escuela que, según el/la docente de la PD con quien cursan, adquiere diversas características.

Los y las docentes de Práctica también coinciden en solicitar que el estudiantado presente de forma escrita sus propuestas de enseñanza dirigidas al alumnado de las escuelas en las que realizan sus residencias. Todas las propuestas se presentan como unidades didácticas, conformadas por el título (referido a la práctica corporal a la que se va a hacer referencia en el desarrollo de la planificación), la fundamentación (que debe consignar a qué refiere al

contenido a ser enseñado, qué características tiene ese contenido, qué se pretende enseñar de él, por qué se quiere enseñar eso y para qué), los objetivos (uno general y específicos), los contenidos a priorizar (en algunos casos aparecen discriminados como procedimentales, actitudinales y conceptuales, en otros, son enunciados en la fundamentación) y el dispositivo de evaluación de la propuesta.

La construcción de las unidades didácticas se trabaja especialmente en la primera etapa del año, a partir del ingreso del estudiantado a las instituciones, del reconocimiento de quién será el alumnado destinatario de esa propuesta a diseñar y de la decisión sobre cuál será el contenido para ser enseñado, que en general queda en manos del docente de la escuela asociada. Durante el segundo cuatrimestre el diseño de unidades didácticas se complejiza y continúa siendo un tema central en el aula de la Práctica.

Cada estudiante da clases a un grado o curso, siempre acompañado por su pareja pedagógica y el/la docente a cargo de ese grupo. Mientras uno/a da la clase, el/la otro/a la registra de modo escrito, en la siguiente hora (también puede que suceda otro día), cambian los roles. El estudiantado ingresa a las instituciones aproximadamente en mayo y continúan su estancia hasta fines de octubre. El tiempo estimado de estancia efectiva frente al grado o curso es aproximadamente de julio a octubre, que se traduce en unas diez clases dadas por cada integrante del equipo, lo que les permite desarrollar por lo menos dos unidades didácticas.

Mientras el estudiantado realiza sus *prácticas*, arma las carpetas didácticas, que, como se expresa en el Reglamento Interno de Práctica, deben estar siempre con los/las estudiantes en la escuela. La carpeta se conforma, básicamente, por las propuestas de enseñanza y las planificaciones diarias, los registros de cada clase y la planilla de asistencia a la escuela.

En una o dos oportunidades, y durante el tiempo en que el estudiantado está dando clase en las escuelas, los y las profesoras de Práctica se presentan en las instituciones y observan sus propuestas de enseñanza. En esos encuentros, en general, se solicita la carpeta y luego de la clase se inicia una conversación sobre lo sucedido.

Los registros que nombrábamos más arriba aparecen en el reglamento como una de las obligaciones del estudiantado en la PD. También son referidos con fuerza por el grupo de profesores de referencia empírica quienes solicitan un registro con características etnográficas.

A partir de los insumos producidos, como las unidades didácticas y los registros de clase, y al finalizar la residencia, el estudiantado debe presentar un informe final que recupere problemáticas de la experiencia vivida y las analice a partir de las conceptualizaciones ofrecidas en clase y la bibliografía sugerida. Los modos de aproximación a la problemática son diferentes según el/la docente de Práctica, en algunos casos esta debe estar documentada a partir de los registros realizados y se debe dar cuenta de ella con evidencia empírica. De este modo, el estudiantado acredita el espacio curricular.

Cada una de estas tareas es acompañada de alguna guía escrita, que delinea y da pistas para su resolución, además cada producción que realiza el estudiantado (diagnóstico, unidades, planes) es devuelto a sus autores con observaciones, preguntas y comentarios. La escritura se vuelve una herramienta central, el grupo de profesores y sus estudiantes producen escritos que permiten el análisis de la práctica docente. Un trabajo artesanal en el que entran en un diálogo particular un/a estudiante que pone a disposición sus ideas y construcciones a partir de la escritura personal, íntima y un/a docente que a partir de la lectura y la escritura insiste. Es interesante que todas las tareas solicitadas son escritas, un procedimiento al que casi no se le da centralidad en la entrevista, como sí es el caso del análisis y la reflexión sobre la práctica docente.

Hasta aquí hemos realizado un detalle minucioso de aquello que implica la PD, que pretendió dar visibilidad a la labor que se despliega en el espacio curricular. Si bien por momentos adquiere cierta densidad descriptiva, interesó dar cuenta de sus características singulares e inscribir la tarea *de dar clases de Práctica* entre otras tantas involucradas, y que rebasan los márgenes del aula, como realizar los convenios institucionales; visitar las escuelas mientras el estudiantado da clases; corregir unidades didácticas, diagnósticos e informes; leer registros; producir guías de estudio que faciliten la tarea, entre otras. De este modo, la PD se presenta como una unidad curricular de alta complejidad tanto para el estudiantado que debe resolver

una serie de tareas necesarias, para dar clase en la escuela y para estar en clase de Práctica, como para los/as docentes que deben sostener una propuesta en el aula que a su vez sostiene otra, la del patio.

Si bien el diseño curricular coloca en el centro de la escena a la residencia como la experiencia más significativa en el recorrido de formación de los futuros profesores de EF, la investigación realizada en el aula pone en evidencia que *dar clase de EF en la escuela* no es la preocupación central de los y las profesores/as.

Junto con la planificación y los registros, que los estudiantes *den clase en la escuela* se constituye en uno de los requisitos explicitados por el reglamento interno, producto del acuerdo común entre los colegas de PD. Sin embargo, en los relatos singulares de las profesoras y el profesor, las tres exigencias parecen constituirse en una herramienta, una oportunidad. Como veíamos más arriba, cuando el grupo de profesores intenta caracterizar la Práctica en la entrevista, la primera indicación es la construcción de propuestas para dar clases de EF en la escuela; sin embargo, en sus relatos pronto abandonan esa referencia para profundizar en aquello que les parece fundamental. Al respecto Clara sostiene:

Si bien el diseño curricular es la guía, yo acomodo todo para habilitar al otro para que se pueda apropiarse de modo consiente, no es la terminología pero sí que le sirva no en términos utilitaristas, que le sirva para formarse como sujeto, que pueda tener decisiones críticas y hacerse cargo, que puedan ser artífices de su propia realidad, que tengan otras maneras de pensar, puede ser distinta la mía no importa, la verdad que estaría bueno que sea distinta a la de uno, pero que tengan la posibilidad de cuestionarse, pensarse de disentir de preguntar, tomar decisiones y hacerse cargo de esas decisiones responsablemente lo cual implica investigar y estudiar. (Clara. Entrevista)

La profesora ilumina en el relato su preocupación: hacerse cargo, tomar decisiones, cuestionar, apropiarse y construir otros modos de pensar a partir de la investigación. Intenciones que se acercan a pensar la enseñanza como transmisión y que requieren de un sujeto capaz de transformarse con aquello que le ha sido entregado (Diker, 2008; Frigerio, 2004). Antonia avanza en esa línea aproximándose a los modos en que provoca esa transformación:

Creo que la experiencia de la práctica hace la diferencia cuando permite hacer una interpelación y cuando de alguna manera tiene una chance de conmover al estudiante, una chance de ofrecerle algo que en otros espacios no le podemos ofrecer y eso no es por dar

clases en la escuela, sino por la posibilidad que les da investigarse dando clase... en mi lógica yo sé que la práctica reflexiva es un enunciado fuerte pero yo siento que si no leen y si no hay un dispositivo que te permita una objetivación eso no sucede. (Antonia. Entrevista)

Interpelar y conmover son, para Antonia, las maneras en que es posible provocar la diferencia. Para ello es necesario un dispositivo que permita objetivar la propia acción para poder investigar-se, porque de otro modo la reflexión quedaría sólo en un enunciado. Al respecto también Victoria nos cuenta:

No quiero perder la oportunidad de problematizar y que se vayan con algunas inquietudes, algunas preguntas que son centrales en la docencia y que seguramente van a ayudar a resolver esas tareas sin perder el foco de a dónde querés ir y qué querés enseñar, si en ellos queda prendida la mechita de esta preocupación de que la clase sea un espacio para todos, que puedan participar genuinamente y puedan ser protagonistas, después cómo resolvés la clase, vas probando, pero eso es un problema menor. (Victoria. Entrevista)

Claridad sobre el objeto que se pretende enseñar, problematización de la enseñanza y construcción de propuestas que alberguen a todos/as son las preocupaciones que emergen del relato y que orientan la propuesta de Práctica de Victoria. Al respecto Juan nos comparte:

Hoy a mí me interesa que tengan una cabeza diferente sobre la enseñanza, que cambien esa lógica tradicional que traen de la Educación Física, con una idea de la autoridad intentando sostener la enseñanza a través de la construcción de un vínculo amoroso, respetuoso y eso sí se ve, yo recuerdo a los primeros practicantes allá en los 90 a estos sí se nota, vamos a tener profes por lo menos lo que veo en la práctica, más considerados, con más paciencia. (Juan. Entrevista)

Transformar las ideas que trae el estudiantado sobre la EF ligada a sus formatos disciplinadores y formar docentes más amorosos, respetuosos y pacientes parecen ser las inquietudes de Juan en la Práctica.

Hasta aquí podríamos afirmar que Antonia, Clara, Juan y Victoria son cuatro docentes de Práctica a quienes les interesa provocar un acontecimiento formativo que, en los términos de Simons y Masschelein (2014), sucede en clases y con amor, como veremos más adelante. Al respecto sostienen que su pretensión implica salir “constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y el estudio. Es un movimiento extrovertido, el paso que sigue a una crisis de identidad” (Simons y Masschelein, 2014, pág. 48).

Dar clase, estar en clase, construir propuestas de enseñanza, hacer registros rigurosos y analizarlos a partir de la bibliografía sugerida se constituyen, como veremos en el próximo capítulo, en una serie de tareas para provocar la formación como transformación. Una tarea que para el grupo de profesores se constituye en un *imposible*, un imposible que se sostiene en el aula y que también se expresa en los modos en que cada uno entiende ese espacio de encuentro. Al respecto Juan refiere a su clase

Intento constituir a la clase como un taller, intento recuperar sus preocupaciones cotidianas para darle algún tipo de tratamiento, primero colectivamente, analizar la situación que ellos exponen usando alguna teoría que nos ayude a entender eso que traen como problemático. Mi pretensión, que creo casi nunca funciona, es que haya un trabajo entre pares con sus colegas en esta experiencia de enseñante aprendientes, que colaboren en ese análisis a través de algún aporte, alguna hipótesis explicativa, alguna pregunta que acerque al que está exponiendo su situación, que lo ayude a mirar y entender y una vez que intentamos dar una suerte de comprensión del problema trabajar más en una fase propositiva, la idea es que sus colegas puedan aportar desde sus experiencias personales para dar alguna ayuda, sugerencia, idea, estrategia casi nunca funciona, pero mi idea es ponerlos en situación de taller permanente. (Juan. Entrevista)

La clase pretende la forma de un debate entre pares, colegas los llama Juan, que casi nunca funciona. Pero el profesor insiste. Solicitar la palabra, forzar hacia la posición de enseñante, construir ideas, pedir argumentos, densificar los problemas a partir de lo leído. Y que lo que allí suceda valga la pena:

Para mí una clase tiene que ver más con algo que tiene que ver con el contenido y no me refiero a contenido en términos curriculares, sino que tiene algo ahí, un contenido que haga que valga la pena el encuentro, tiene que ver con para qué estamos reunidos el martes cuatro horas, tiene que ver con que estamos reunidos para tratar sobre la práctica, entonces eso que pase que valga la pena invertir ahí cuatro horas, que valga la pena en términos de que colabore a pensar y los movilice y los haga enojar no sé, pero que no pasen, no pasen así como si nada, ponerle humor que sea una clase alegre que el otro tenga espacio para decir, para proponer. (Juan. Entrevista)

Un encuentro en el que se invierte un tiempo. Una reunión que pretende movilizar con enojos y risas. Un lugar para pasar y quedarse un rato. Además, y siguiendo los sentidos de Juan para pensar su clase, y como sostiene Larrosa (2018), el aula de clase da un tiempo y un espacio para que quienes allí se encuentran se relacionen con un tipo de cosas específicas, esas que solo

pueden encontrarse allí y que son los saberes, los contenidos de estudio, aquello que quien enseña ha decidido como necesario.

En esa línea Victoria sostiene que en clase su tarea se vincula con ligar y dar sentido, a lo que se trabaja de clase en clase de Práctica, con otros discursos teóricos y con los sentidos de su propia propuesta. Además, entiende la clase como espacio de producción:

Cuando vengo a dar clases pienso recuperar lo que veníamos haciendo para seguir como el hilo de lo que se viene proponiendo, aprovechar para volver sobre algunas ideas que son las que dan fuerza a la propuesta, aprovecho también para anclar esas ideas en determinados autores y también intento vincular eso con el sentido de lo que les voy a proponer para que hagan en ese momento o lo que están haciendo en relación a sus clases que es el análisis. (Victoria. Entrevista)

Ella reconoce dos momentos de la clase, el primero, más ligado a un esfuerzo de explicitación y relación con los sentidos de la propuesta, y el segundo, de producción que depende más del estudiantado. Al respecto sostiene:

La primera parte de la clase intenta ser así, para después particularmente ver qué problemas tienen y también la idea es que ellos tengan que producir algo, que tengan que trabajar entre ellos ahí en clase, pero ahora que estoy en la segunda parte del año donde ellos ya están con el análisis de la propia práctica no me sale tanto eso porque están como más preocupados por lo que tienen que hacer para poder acreditar. Por ejemplo, a mí me encantaría que laburen el análisis conmigo y no, no lo consigo, yo les digo a ver si necesitan alguna ayuda y es como que no y tampoco da obligarlos, creo que esos son procesos individuales y que en este caso lo que yo les estoy ofreciendo es de tenerme como a mano, como no lo estoy logrando entonces, por ejemplo, los llamo por grupos “contame cómo vas con el análisis y pudiste viste”. (Victoria. Entrevista)

Como Juan, también Victoria propone y sostiene algo que no puede, no alcanza. Un espacio en el que el otro sea el protagonista y tome la palabra. Al respecto, Clara encuentra en clase un espacio para discutir y encantarse:

Sentarme con cada uno para poder explicar y discutir con todos en clase, esas dos cosas puedo hacer, en la Práctica se presta mucho a la discusión cuando hay posicionamientos diferentes y cuando se fuerza esto de que tengan su propio posicionamiento. La clase tiene que ver con la discusión, me encanta discutirlo en clases. (Clara. Entrevista)

Explicar, polemizar, forzar posicionamientos, hablar con cada uno. Una clase para sentarse a disfrutar. Otra clase, la de Antonia, es caracterizada por ella como un espacio de provocación:

Yo necesito conmoverlos, necesito que se mueven del lugar en donde están, por eso mis clases son una gran provocación, necesito que quieran leer para discutir conmigo necesito que puedan decirme lo que piensan y entonces hay tensión... a mí no me interesa que ellos construyan teoría sin anclaje me importa un carajo la teoría sin anclaje porque es una teoría que no tiene ningún sentido entonces mi esfuerzo, creo que todo mi en la clase tiene que ver con articular ver cómo esta profundización conceptual me permite ofrecer una propuesta más inclusiva más interesante más explícita. (Antonia. Entrevista)

Nuevamente emerge la preocupación por que los estudiantes se muevan de lugar, un movimiento que parece lograrse a partir de una situación incómoda. La provocación y la discusión en torno a un saber, junto a una tarea a resolver en clase, aparecen como una clave para que el acontecimiento de la formación suceda. Sobre los modos en que eso acontece en clase avanzaremos en los próximos capítulos.

En este capítulo nos aproximamos a la PD desde los decires del grupo de profesores que se constituyeron en referencia empírica para llevar adelante la investigación que aquí compartimos. Esto permitió trazar algunos hilos que anudan el pasado y el presente para comenzar a comprender la Práctica en los términos de sus protagonistas, visibilizar las condiciones objetivas institucionales que provocan, producen y se inscriben en esas prácticas singulares de enseñanza y observar cómo los sujetos se constituyen también en constructores del campo.

Iniciamos presentando sus recorridos institucionales y algunas singularidades comunes, la tarea docente en el PEF y la escuela de forma simultánea, el trabajo de investigación, el reconocimiento de sus colegas al ser elegidos representantes en el consejo o la coordinación institucional, los estudios posteriores a la graduación. Nos detuvimos en aquellos momentos históricos que, según sus relatos, hoy dan forma a sus prácticas docentes en la Práctica. Avanzamos poniendo en diálogo esos decires con los documentos que prescriben la PD y encontramos que las profesoras y el profesor se reconocen hacedores de ese diseño curricular, producto de las problematizaciones que, junto a un colectivo institucional, venían colocando en las discusiones del plan de estudios anterior.

Al finalizar, iluminamos los fines que enuncian para su propuesta: conmover y movilizar para transformar, a partir de un dispositivo que recupera la acción, el estudio y la especificidad del

conocimiento. En los próximos capítulos profundizaremos en los modos en que el grupo de profesores especifica en clase sus objetivos de formación para responder a nuestra pregunta de investigación: ¿cómo enseñan a enseñar EF?

Capítulo 5. Transmitir el oficio en clase de Práctica. Conversar, exigir y analizar para reflexionar

Registramos la presunción de desafío en el entendimiento de que se supone transformación cualitativa, en tanto corolario de una crisis estructural y creemos no equivocarnos si afirmamos que el epicentro se encuentra en un proceso de formación del docente. Esta transformación no se inscribe en los tiempos súbitos del milagro, sino en el otro, el obstinado, cauteloso, el necesario para tomar conciencia de la persistencia de estructuras cognoscitivas que obstaculizan toda propuesta que sobrepase el *statu quo*. (Saleme de Burnichon, 1997, pág. 69)

En el capítulo anterior presentamos a quienes se constituyeron en referencia empírica de este trabajo, sus biografías y recorridos institucionales. Recuperamos los enunciados del diseño curricular que enmarcan y orientan sus propuestas y nos detuvimos en sus decires al describir la Práctica. Las profesoras y el profesor se reconocen hacedores de los lineamientos curriculares, como resultado de la tarea colaborativa junto con un colectivo institucional movilizado por un interés común. También recuperamos aquello que enuncian como los objetivos de sus propuestas: conmover y movilizar para transformar, a partir de un dispositivo que pone en foco la práctica de la enseñanza del estudiantado, para reflexionar sobre ella. En este apartado pretendemos dar cuenta de los modos en que sus objetivos se materializan en las particulares maneras de transmitir el oficio docente en clase de Práctica.

Como sosteníamos en capítulos anteriores, la clase de PD se constituye en el espacio privilegiado en el que se enseña a ser profesor/a de EF. En el intento por describir los modos en que eso sucede, y a partir de la indagación realizada, podríamos afirmar que se enseña enseñar EF a partir de una larga conversación que se abre para no cerrarse, en la que prima la presencia de la pregunta como herramienta de indagación, en la que se solicita un imposible, se construyen

sentidos, y en la que, primordialmente, se analiza y se problematiza la clase diseñada y dada en las escuelas por el estudiantado.

La información construida revela que las profesoras y el profesor tienen mucho que decir y dialogar con el estudiantado. El análisis de las clases da cuenta de una presencia docente sostenida a partir de sus voces y, a pesar de que cada encuentro con los y las estudiantes dura entre dos y cuatro horas, encontramos pocos momentos en que descansen de esa tarea, ni siquiera cuando dan la palabra.

Los hallazgos también evidencian una línea de continuidad entre las propuestas docentes analizadas. Es interesante observar que cada desarrollo planteado en el aula depende de aquello que el estudiantado presenta, produce y trae a clase. A diferencia de aquellas clases en las que quienes están frente al pizarrón, o en el patio, pueden prescindir de la palabra del alumnado para el desarrollo de sus propuestas, estos docentes muestran su incomodidad frente a los silencios o falta de interlocución. Se propone un espacio de encuentro que debería armarse entre todos/as y que, cuando esto no sucede, se tensa.

Las clases se presentan como un espacio de producción de conocimiento colectivo sobre el objeto específico que la EF ofrece en la enseñanza y sobre los modos en que ese conocimiento debe ser ofrecido al alumnado en las escuelas. En este apartado intentaremos describir y recuperar ese saber docente, un saber integrado a la práctica que se expresa en las condiciones reales del quehacer cotidiano en el aula (Rockwell, 2009). En ese sentido, interesa iluminar los modos en que las profesoras y el profesor reelaboran y especifican el saber pedagógico y echan a andar un dispositivo de formación.

Para esto, el capítulo se presenta organizado en cuatro apartados, el primero refiere a la Práctica como un espacio en el que siempre se intenta construir conversación a partir de la pregunta docente como herramienta de intervención privilegiada. El segundo refiere a las tareas que implica la Práctica; además de dar clase en las escuelas, el estudiantado debe estudiar, planificar y registrar sus clases, labores que parecen constituirse en un imposible de lograr. En el tercer apartado, el foco se coloca en aquello que las profesoras y el profesor enuncian como *el sentido*,

es decir, las razones que sostienen las decisiones y acciones del estudiantado en sus clases de EF. Para finalizar, se recupera un momento de la clase que se presenta como nodal a todas las propuestas de los profesores, el análisis de la clase del estudiantado en clase de Práctica, instancia en el que las acciones docentes descritas con anterioridad se potencian y se sintetizan en torno al ejercicio analítico de una situación real de enseñanza.

5.1. La Práctica como conversación

En las clases de Práctica observadas, la transmisión del saber y el hacer sobre la enseñanza se estructura, en general, en tres momentos. En el primero, se recupera lo vivido en las clases dadas por el estudiantado en las escuelas de destino de forma oral o a partir de los registros de clase. En el segundo momento se retoma un tópico del desarrollo anterior para tematizar, en esta instancia se avanza en algunas conceptualizaciones teóricas que permiten objetivar el planteo, tomar distancia y problematizar lo sucedido. El tercer momento se caracteriza por un trabajo más individualizado, parecido al anterior, en el que las parejas pedagógicas analizan sus propuestas con el/la docente. En general, este momento se realiza en paralelo con una tarea a resolver que se ofrece a todo el grupo, lo cual permite que, mientras se trabaja de modo más personalizado y con cuestiones puntuales, los demás estudiantes progresen en sus propuestas o en los análisis de sus clases. Este último momento más individual, está continuamente interrumpido por planteos de los/as demás estudiantes o por el/la docente que, al problematizar con el pequeño grupo, considera necesario retomar alguna idea con el colectivo en general.

Las propuestas de enseñanza del grupo de referencia que se despliegan en clase y se organizan a partir de los tres momentos descriptos, pueden vincularse con aquellos soportes didácticos tematizados por Edelstein (2011) cuando describe su dispositivo de formación, en especial con los núcleos conceptuales y los ejercicios analíticos de situaciones de práctica de la enseñanza, en los que nos detendremos más adelante. Es interesante destacar la relación, no solo porque Edelstein es una referente teórica en la práctica de la enseñanza del colectivo docente de Córdoba y del país, sino porque ha sido quien encabezó el último cambio curricular de la

provincia para la formación docente, aquel en el que este grupo de profesores reconoce inscripta su voz, como se expresa en el capítulo anterior.

Vale registrar el detalle: un proceso de transformación curricular llevado adelante por Edelstein y equipo es reconocido por su tarea de producir documentos orientadores de la enseñanza que logran levantar los decires de los y las docentes de la formación para co-construir un diseño que los refleja y a la vez colabora, al darles marco referencial y legitimarlas, con sus prácticas de enseñanza.

Las clases de Práctica observadas se construyen a partir de una larga conversación forzada por las profesoras y el profesor que, en general, tienen y distribuyen la palabra. El diálogo signa la clase de Práctica y se arma a partir de la pregunta docente. Una interrogación que irrumpe, provoca, controla y fuerza al estudiantado, a la vez que da la palabra, expone y debilita la propuesta docente. Entre las innumerables preguntas que el grupo de docentes realiza, encontramos aquellas que suelen dar inicio a la clase. Cierta retórica interrogativa les permite tomar la palabra por un tiempo más prolongado, en el que intentan articular las problemáticas reconocidas por el estudiantado cuando dan clase y algunas conceptualizaciones teóricas que procuran despejar y objetivar, para poder analizar y/o mejorar. La pregunta habilita un tiempo en el que las profesoras y el profesor continuamente explicitan y justifican la posición epistémica y didáctica de la Práctica.

En este tiempo despliegan sus saberes sobre el objeto específico a ser enseñado, sobre las implicancias metodológicas para la enseñanza de ese objeto y sobre la necesidad de análisis de la práctica para poder mejorar. Todos estos núcleos conceptuales centrales (Edelstein, 2011) desarrollados siempre en vinculación con las situaciones vividas en las clases dadas en las escuelas de destino. Si bien los desarrollos docentes de carácter expositivo están presentes en clase, encontramos pocos momentos en los que se aparezcan desvinculados de las vivencias y de las problemáticas que se levantan a partir de las clases del estudiantado en las escuelas.

Inmediatamente después que desarrollan la idea, las profesoras y el profesor realizan un tipo de pregunta que pretende, por un lado, que el estudiantado recupere y ligue con saberes

construidos con anterioridad, por el otro, busca develar si están siguiendo el hilo de la clase y si pueden dar pruebas o pistas de que están comprendiendo. Al respecto Victoria en clase (en adelante, P, profesora; E, estudiante):

P: Aja, ¿quién hablaba de eso?

E: Lo vimos el año pasado

P: Seguro, Feldman hablaba de los distintos enfoques de enseñanza, cómo cada vez que uno enseña hay que tener presente el enfoque ejecutivo, ¿se acuerdan como eran los nombres?

E: Terapéutico

P: Terapéutico, liberador, bien ¿y en lo metodológico? Emiliano vos que nombraste lo metodológico, y fue interesante porque fíjense que él dijo “la metodología” y no dijo el método, y cuando él lo mencionó ahora estaba dando cuenta que no fue ingenuo la manera de decirlo, lo dijo porque sabía lo que dijo, porque decía metodológico, lo quería decir. Porque, a ver, la metodología es una construcción que el docente hace; el método, el método tiene que ver con algo que está previsto de antemano (...) en todo podemos sentar posicionamiento, porque todo depende de que seamos conscientes desde donde lo estamos mirando, o qué estamos considerando. Con esto lo que quiero decir es, que cuando hagamos el análisis didáctico vamos a mirar esto y seguramente vamos a mirar muchas cosas más, porque si hay algo que también vimos en segundo año es cómo lo didáctico, cómo la enseñanza que tiene que ver con la didáctica, si hay algo que la caracteriza es su complejidad y complejidad que deviene de que es situada, es con otros, entonces cómo es situada depende de quiénes son los que están interviniendo en esa relación, en qué contexto. (Victoria. Clase dos. 14 de agosto de 2017)

Este tipo de diálogo redundante en el aula. Preguntas que develan el esfuerzo docente por que los y las estudiantes se hagan presentes mientras la clase avanza. Interrogaciones continuas que dejan poco espacio para estar en el aula sin comprometerse con lo que allí acontece. Al respecto Victoria nos dice en la entrevista:

Lo que hacemos con los practicantes es que entramos en una conversación donde yo tengo mucho tiempo la palabra, pero yo necesito la palabra del otro para, en función de eso, ir pensando, poniendo, acomodando, entonces solo a partir de la palabra del otro yo puedo saber de qué se está valiendo, por donde está yendo, cómo ayudar para que se entienda y ahí me doy cuenta también que con algunos entramos rápidamente en una conversación de par en par. Cuando el estudiante es callado no sé por dónde entrar (...) una conversación donde la centralidad tiene que ver con la enseñanza de la EF, lo que nos pasa, cómo somos en relación a la enseñanza de la EF a lo que estamos haciendo en la clase. (Victoria. Entrevista).

Como se puede observar, la pregunta docente les permite mantenerse cerca del estudiantado. Una interrogación que fuerza el decir y en algunos casos, muestra el silencio en clase. Es interesante observar, en las palabras de Victoria, cómo la pregunta se constituye en una

herramienta que debilita la posición docente. Porque sólo es a partir de las palabras del estudiantado que puede avanzar. Además, porque a partir de la interrogación, da lugar al no saber, a la resistencia y la posible indiferencia. La pregunta expone a quien enseña a enseñar a la evaluación constante de su tarea y las respuestas dan pistas para seguir, débil y con menos certezas de éxito. Una paradoja que le da sentido a la profesión, cuando liga la manera en que se hace el trabajo de la enseñanza con lo que se produce al hacerlo (Alliaud, 2014). Una propuesta de enseñanza que gira en torno a la transmisión, en tanto efecto de la enseñanza si es que esta efectivamente sucede.

Hasta aquí podemos observar cómo las continuas preguntas docentes permiten articular algunos desarrollos teóricos con lo que sucede en las clases del estudiantado en las escuelas, actualizar lo que saben para complejizar los análisis y construir un diálogo que dé cuenta de que están allí y van siguiendo el tema planteado. En otros momentos, la pregunta parece poner al estudiante a pensar y a tomar la palabra. Antonia en clase:

P: ¿Qué deberían aprender estos estudiantes acerca de las destrezas?

E: El cuidado

P: ¿Qué más?

E: Las necesidades para hacer una destreza

P: ¿Qué más?

E: ¿Qué son las destrezas

P: Si yo estoy enseñando las destrezas, ¿qué sé de las destrezas?

E: Son movimientos no naturales que requieren una técnica

P: Bien, no naturales

E: Construidos

P: Son movimientos contruidos, bien, y qué más ¿Qué saben de las destrezas? Digo, porque resulta, efectivamente son movimientos contruidos, y ¿qué son?

E: Para qué sirven

P: ¿Por qué las estamos enseñando? (Antonia. Clase dos. 15 de agosto de 2017)

Como se observa en las intervenciones de la docente, la intención es provocar procesos reflexivos que habiliten la construcción de propuestas de enseñanza más complejas. La conversación planteada, que toma la forma de un diálogo a partir de las preguntas y repreguntas de la profesora, va ofreciendo pistas acerca de lo que deben enseñar, orientándolos a que puedan enunciar el objeto de enseñanza y a reconocer qué mediaciones son necesarias para que puedan efectivamente transmitir aquello que pretenden:

P: Él quiere que comprendan por qué es importante tener la pelota. ¿Qué necesitamos para tener la pelota? -*Murmullos*- Piensen

E: Dominio de la pelota

P: Dominio de la pelota, ¿qué más?

E: La ayuda a tu compañero

P: Si. La necesidad de cooperar

E: Dar un pase

P: A ver... acá hay dos cosas: La primera es identificar que el dominio del balón no es una cuestión secundaria en el juego. Es una cuestión primaria pero no se aprende haciendo pases sin saber cuáles son las dificultades que tengo para hacer los pases.

E: Reconocer la necesidad de tenerla

P: Tal cual. Entonces ese es el objetivo más claro de la clase: reconocer la importancia del dominio del balón en los juegos de invasión. Entonces, listo ¿Qué hacemos al principio de la clase? -*Silencio*- ¿Qué juegos proponés? Estamos diseñando el itinerario. Ya sabemos que la clase va a tratar de que los estudiantes entiendan la importancia del dominio de balón. No nos vamos a parar y decir 'es muy importante que ustedes entiendan que el dominio del balón es muy importante' no alcanza con eso, ¿qué vamos a hacer? (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Si bien, frente a las preguntas de la profesora, los silencios son frecuentes o las respuestas acotadas, el estudiantado parece quedarse pensando la respuesta, que comienza a emerger al avanzar en las clases cuando logren tomar la palabra, como se pondrá en evidencia en próximos apartados. También Clara en clase interpela al estudiantado y sus propuestas:

P: Vos das Atletismo en primaria, vos decís “el salto *flop*”, ¿cómo debería enseñar yo el salto *flop*? ¿Te interesa que aprendan la técnica?

E: No

P: ¿Por qué?

E: Porque todavía no están preparados

P: ¿Por qué? ¿Tiene sentido la técnica en este caso? Tendrías que buscar el sentido, en este caso cuando veas bien eso vas a saber si vas a tener que enseñar el *flop* ¿no? ¿Qué es lo que indicaría qué es lo significativo del atletismo?, ¿vos creés que eso que les estás dando va a generar que ellos tengan una idea de lo que es el atletismo? ¿Va a posibilitar eso? (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017).

La docente pregunta sobre la pertinencia de enseñar la técnica del salto y la respuesta de la alumna es no. A partir de la pregunta pareciera que la estudiante encuentra en su propuesta cierta inconsistencia. Los planteos de la docente invitan a la reflexión sobre el contenido, sobre las singularidades de ese saber y sobre las particularidades del sujeto a quien se pretende enseñar, interrogaciones que complejizan continuamente la tarea de la enseñanza que deben resolver en la escuela. A su vez, las preguntas parecen intentar una toma de conciencia y de posición

estudiantil, al interrogar lo aparentemente obvio como posibilidad para desnaturalizar acciones y formas de pensar. Se trata de preguntas que introducen el pensamiento en la enseñanza y obligan a hacerse cargo reflexivamente de la propia posición en el presente (Larrosa, 1998).

En otros casos, las preguntas al estudiantado parecen dejarlos solos en el ejercicio de encontrar las respuestas o provocar otros efectos. Si bien el interés de la interrogación es procurar la reflexión, los y las estudiantes se muestran sin herramientas para poder responder las preguntas que por momentos se vuelven genéricas, no interpelan o corren el foco de análisis. En algunas clases, encontramos intervenciones en las que el estudiantado es invitado a revisar, a pensar y a reflexionar y, sin embargo, la pregunta queda abierta y con pocas pistas para recorrer ese camino analítico:

P: Tendrías que rever el objeto de conocimiento: ¿qué estoy enseñando? *-El estudiante la mira no dice nada, parece no entender-* Revísalo porque yo sé que te lo corregí, este trabajo te va a ayudar para eso

E: ¿Cómo hago? ¿Cómo armo?

P: Vos te respondiste, vos dijiste, ‘para mí lo óptimo sería’, la pregunta es ¿por qué es lo óptimo para vos eso? No me respondas, sentate y tomá la decisión, eso te ayuda a tomar una decisión fundamentada, el desafío ahora es poder generar una propuesta superadora y pensar en otra manera de enseñar, porque en esa que estás diciendo el mando directo no es el problema ¿cuál sería el problema? Eso lo tenés que descubrir vos ¿qué está generando o imposibilitando en el aprendizaje para el otro? ¿está el otro? No esperes respuestas acabada, piénsenlo ahora lo que ustedes decidan fundaméntenlo y después vemos. (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017)

Como se observa, las preguntas que se pretenden reflexivas ofrecen poco marco referencial y pocos recursos para ser resueltas. El estudiantado se queda solo con interrogaciones que los sobrepasan, quienes más bien parecen necesitar retroalimentación, señalamientos y explicaciones que orienten sus propuestas. En el esfuerzo por encontrar las respuestas, el estudiantado prueba réplicas que quedan anudadas a lógicas instrumentales o al intento por adivinar aquello que la profesora quiere escuchar:

E: Nosotros estamos pensando una unidad de manipulativas

P: ¿Qué es manipulativas?

E: Lanzar, picar

P: ¿Qué es eso? Prestá atención a todo el planteo que venimos haciendo en la cátedra

E: ¿Coordinación? Estamos viendo el contenido a ver por dónde podemos arrancar, qué podemos dar

P: ¿Y por qué enseñan eso?

E: Porque está en el diseño, lo dice ahí

P: No, vos ¿querés enseñar qué cosa entonces?

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

P: Te hago una consulta, el lanzamiento, el lanzar ¿qué es?

E: Una técnica digamos

P: Forma parte de una habilidad, ahora ¿las habilidades se enseñan?, ¿se desarrollan?

E: O sea, no tiene sentido enseñarla

P: ¿Por qué no tendría sentido enseñarla? Eso depende de la perspectiva

E: Porque dentro de todo ellos ya pueden resolverlo por su lado ¿no?

P: Podría pensarse... a ver... el contenido ¿cuál era?

E: Lanzamiento

P: No, no conceptualmente

E: ¿Manipulativa?

P: No, conceptualmente ¿qué es un contenido?

E: Es lo que yo voy a dar o sea lo que el chico va a aprender

P: ¿Viste que hay una conceptualización que dice que es un recorte de la cultura? Bué, ¿qué es en eso de habilidades manipulativas que es lo cultural?

E: Lo cultural... no sé...

P: Bueno, eso es lo que tenés que dilucidar. Voy a enseñar prácticas corporales y eso no es algo que se desarrolla evolutivamente. Ahora, en las prácticas corporales, ¿se expresan esas habilidades?

E: Entonces, en conclusión ¿sí podría ser dado? (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017)

¿Qué es eso?, insiste en interrogar la profesora. La pregunta gira en torno a aquello que se pretende enseñar, recuperar su historia, su episteme y los debates en torno a ese contenido. El estudiante, lejos de responder en la clave que la profesora pretende, apresura respuestas para dar con lo que cree que se espera. El recorte refleja una situación incómoda para los dos actores, para la docente que no logra respuestas a lo requerido y para el estudiante que parece sentirse amenazado y expuesto. La pregunta que, en principio, se evidencia valiosa, también muestra un aspecto no considerado en el marco de estructuras escolarizadas. Los márgenes del aula parecen diluir ciertas relaciones de saber-poder, que, sin embargo, se mantienen y actualizan en el encuentro docente-estudiante (Edelstein, 2011). En este caso, si bien parece que el interés es producir reflexión sobre la acción, la pregunta se vuelve para el estudiante una herramienta de control y alienación. En ese sentido, el diálogo que la interrogación abre da cuenta de los determinantes institucionales y produce efectos, a contrapelo de los pretendidos, en cierta ilusión de espacio entre iguales.

En otras clases analizadas, encontramos preguntas que intentan conceptualizar para objetivar la situación y provocar el análisis de ciertas naturalizaciones que signan las prácticas de enseñanza del estudiantado, sin embargo, no interpelan o discurren en otros sentidos:

E: En muchos casos los chicos no querían hacer nada, acusaban alguna dolencia sin certificado y la profesora anterior lo aceptaba, el profe nuevo, en cambio, los obliga a participar, se nota que es mentira

P: ¿Y para ustedes esos eran pretextos?

E: Tal cual, el profe les habló diciendo que no pueden correrse del lugar que les toca, que es Educación Física y deben participar de la clase

P: ¿Y podrían definir qué es participación? Eso estaría bueno para empezar el análisis

E: Me refiero a la participación activa sobre todo en la parte práctica, especialmente en dos casos particulares, uno está en rehabilitación y otra chica sin motivo no le gusta la actividad física y se queda afuera, no hace nada

E: ¿Y cuál fue la solución que viste?

E: Mientras estaba la otra profe eso pasó inadvertido, no nos dimos cuenta, después en la parte teórica ahí participan todos porque nosotros los

P: ¿Los obligan a participar?

E: Claro, con actividades escritas en las que tienen que remarcar aspectos de lo que estamos viendo entonces ahí sí, pero bueno la otra parte práctica no, seguimos con la forma que se estaba trabajando y ahora podríamos aprovechar y cambiar un poco las directivas y fomentar la participación. (Juan. clase dos. 29 de agosto de 2017)

El profesor pone en duda la posición del estudiantado a partir de las preguntas, discute el intento por forzar la participación de los y las alumnas en sus propuestas sin problematizar qué es lo que provoca la resistencia; sin embargo, el grupo sostiene el punto de vista, parece *no darse cuenta* del interés docente. La postura de los y las estudiantes deja ver un formato tradicional de EF, en el que lo importante es *hacer lo que solicita la autoridad*, en este caso el/la practicante.

En el planteo del estudiantado que emerge del recorte anterior, podemos observar algunas prácticas docentes en las que, a partir del uso de herramientas de sujeción como la actividad escrita -que seguramente se acredita-, se ejerce el poder sobre el alumnado. En el intercambio, encontramos un interés del profesor por problematizar cierto sentido común compartido entre el grupo, pero parece abandonar la tarea para dejar que la palabra emerja. Una autoridad que cede da lugar a cierto autoritarismo que se naturaliza en el discurrir en clase, como una verdad posible entre otras. Dar la palabra, una libertad que, en este caso, probablemente no produzca modificaciones en los otros, no provoque enseñanza.

Otro tipo de intervención que caracteriza las clases observadas es el uso de la pregunta como provocación. Como sosteníamos más arriba, las clases de las profesoras y del profesor se caracterizan por un intento sostenido para que el estudiantado se haga presente en el aula y ocupe el lugar de activos constructores de sus propuestas. En ese sentido, inquirir para incomodar es una herramienta muy utilizada. Antonia en sus clases realiza intervenciones que intentan movilizar a las y los estudiantes a partir de retomar sus intereses como docentes:

P: ¿Por qué no podemos salir de ese pensamiento? En realidad, la pregunta sería ¿es el pensamiento lo que nos traba? Porque yo digo: ¿Ustedes tienen ganas de ir a clases y ofrecer una propuesta rígida, disciplinadora? ¿Eso es lo que quieren ofrecer en las clases? No. No quieren ofrecer eso y lo han dicho acá muchas veces. ¿Y qué es lo que les obstaculiza? ¿Es la línea de pensamiento? No. Es la dificultad para materializar una propuesta que efectivamente ofrezca lo que ustedes quieren ofrecer... ¿Se entiende? (Antonia. Clase dos. 22 de agosto de 2017)

Transitar la experiencia que propone la docente implica salirse de la comodidad. Antonia lo hace evidente e interpela a sus estudiantes. Provoca para desequilibrar y los enfrenta con la necesidad de hacer conscientes sus decisiones. A las preguntas y los cuestionamientos se le suma un tono irreverente:

P: Todos ustedes quieren ser mejores profesores, lo dicen todo el tiempo, no quieren ser como los que tuvieron alguna vez, ¿o no? *-Silencio-* ¿O quieren ser profesores de mierda? *-Risas-*. Si quieren ser mejores profesores hay que interpelarse, ¿qué me lo impide? El miedo, el condicionamiento de la estructura escolar ¿Cómo voy a resolver eso? (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Las preguntas de la profesora pretenden desairar la indiferencia y despertar la curiosidad por aquello que trae y propone. Cierta arrebatada que intenta transformar el saber en objeto de deseo, colocarlo en el campo del otro y vivificarlo (Recalcati, 2016) a partir de una provocación que hace temblar la clase. Es interesante observar cómo las preguntas de la profesora son construidas en relación con las historias personales y los intereses de formación que los y las estudiantes parecen haber enunciado alguna vez en clase. Una propuesta que insta a revisar el pasado vivido que dicen no querer repetir, y así, introducir una discontinuidad que entonces sí permita abrir un devenir, una posibilidad de futuro (Larrosa, 1998).

También aparecen las preguntas como modo de control. En todas las clases observadas encontramos enunciados tales como:

¿Cuándo van a dar la próxima clase? ¿Para cuánto tiempo es esta unidad? [...] ¿Tienen los registros? [...] ¿Por qué no dieron la clase? ¿Tenés alguna desgrabación? ¿Cómo van acá? ¿Estudiaron lo que tenían para hoy? ¿Por qué faltaron a clase? ¿Qué sabés de tu compañero? [...] ¿Por qué llegan tarde? ¿Avisaron en la escuela que tienen campamento y no van? (Antonia, Juan, Clara y Victoria. Extractos de clases agosto y septiembre 2017)

A partir de las preguntas, las profesoras y el profesor realizan cierta vigilancia sobre las tareas solicitadas y el accionar del estudiantado en las escuelas y en clase de Práctica. Estas preguntas aparecen con mayor frecuencia en el último momento de la clase en el cual podemos identificar un control exhaustivo con respecto a la presentación de planificaciones, asistencias. Al respecto, Victoria en la entrevista sostiene:

No estoy preocupada por si tienen completa o no la carpeta, sino por cómo pueden ir siguiendo la práctica si no la tienen, por ejemplo el lunes tienen que traer los registros porque lo vamos a trabajar... bueno, entonces, es trabajo práctico porque y si no digo eso y cuando lo digo después me molesta estar viendo si lo tienen o no lo tienen de hecho no quiero mirar si lo tienen o no lo tienen, para mí lo tienen que tener para poder laburar, sin embargo también me doy cuenta que cuando les pido la carpeta muchos se ponen a ordenarla y me pregunto, por qué ahora y no antes, ¿entendés? Tampoco sirve que la tengan ordenada si después no laburan sobre eso... Lo hago más por una cuestión de ayudarlos a ordenarse. (Victoria. Entrevista)

En este caso, aparece el control para contribuir a la tarea de análisis y reflexión de la propia acción. Surge una pregunta que fuerza al estudiantado a producir una serie de documentos fundamentales para que aquello que los y las profesoras pretenden, efectivamente suceda. En este caso las preguntas les permiten ajustar las acciones en relación con los objetivos propuestos de la Práctica.

Hasta aquí, un primer plano interpretativo permite aventurar que el oficio se enseña en clase de Práctica en una larga conversación que se arma a partir de la pregunta docente. La interrogación es utilizada casi todo el tiempo y de diversas maneras. Las preguntas ayudan articular los análisis de las clases con marcos teóricos más generales desarrollados por los profesores o recuperados de los saberes que el estudiantado trae y que habilita cierto distanciamiento de las experiencias vividas. La interrogación les permite también saber si el estudiantado sigue la línea argumentativa propuesta en clase.

Al inquirir específicamente sobre las planificaciones diseñadas, se problematizan los objetos de enseñanza y los modos en que estos son ofrecidos en los patios de las escuelas. Paradójicamente, la pregunta debilita la propuesta docente al permitir su puesta en cuestión por el estudiantado, una oportunidad que a la vez ensancha sus sentidos, al ligar la tarea docente con la necesidad de alterar a los sujetos, de transmitir; acción solo posible de validar en el decir de quien es protagonista de la clase.

Aparecen las preguntas al estudiantado como provocación, con la intención de moverlo de lugar, de sacarlo de la comodidad que las prácticas naturalizadas proporcionan. Con la interrogación, las profesoras y el profesor fuerzan la reflexión sobre la propia acción, aunque no siempre se resuelve en esos sentidos. Al interrogar se develan relaciones de saber-poder que provocan respuestas estudiantiles a contrasentido de aquello que se pretende, por ejemplo, cuando intentan descubrir la respuesta esperada. Otras veces abandonan al estudiantado en la tarea de intentar resolver los dilemas planteados, y este, por momentos, pareciera no tener herramientas suficientes para encontrar las respuestas.

En ocasiones, la pregunta docente habilita apresurados argumentos estudiantiles contruidos desde un sentido práctico que se instala como respuesta posible a los problemas de la enseñanza y que parece atentar contra la posibilidad de transformación, en tanto que estos argumentos no son problematizados, ni visibilizados a partir de la intervención docente. También emerge una serie de preguntas docentes que expresan la preocupación por algunos problemas administrativos o las tareas solicitadas para la Práctica y son utilizadas como mecanismos de control en clase.

La enseñanza se traduce en clase en acciones docentes que ponen el foco en la transmisión. En este caso, las preguntas que recuperan y se entrelazan con la palabra estudiantil, reflejan un interés por encontrar algunas pistas que den cuenta de que alguien recibe aquello que se intenta dar. Las preguntas abren un intercambio en el que la posibilidad de que algo suceda solo se da junto a los y las estudiantes. Estos/as, lejos de ser significados como deudores de aquello que se les da, son a quienes se da a pensar y con quienes se construye una conversación que nunca cierra.

5.2. La Práctica solicita un imposible

Nuestro ingreso a clase de Práctica coincidió con el período de residencia, una experiencia ineludible que el estudiantado desarrolla en las escuelas asociadas. Dar clases de EF durante un tiempo prolongado, junto a la resolución de una serie de tareas que acompañan la residencia, se constituye en el requerimiento obligatorio que los y las estudiantes deben resolver para aprobar la asignatura. Entre las tareas exigidas encontramos algunas que debieron ser resueltas en la primera parte del año lectivo y antes de comenzar sus prácticas en las escuelas, como la aproximación diagnóstica a la institución y la planificación de la primera unidad didáctica; y las que corresponden a la segunda parte del año, como son los registros de clase y la construcción de nuevas propuestas de enseñanza.

A las tareas mencionadas se le suma la necesidad de estudiar, como lo enuncian las profesoras y el profesor, quienes continuamente hacen referencia a la imposibilidad de producir diferencia sin lectura y profundización. De este modo, la Práctica se vuelve un espacio de alta exigencia para el estudiantado, en el que, mientras resuelve dar clase en la escuela, debe estudiar y producir una serie de documentos escritos entre las clases de Práctica. Una pretensión que, como veíamos en el capítulo anterior y en palabras de los y las profesoras, casi nunca se alcanza, un imposible que sin embargo obliga a moverse de lugar.

5.2.1. Entre clases de Práctica. Estudiar, planificar y registrar para practicar la enseñanza

Como desarrollamos en el capítulo anterior, la planificación se constituye en uno de los temas centrales de la Práctica. El diseño de propuestas de enseñanza es un contenido tematizado por diversos espacios de la formación docente por los que ya han transitado los y las estudiantes, sin embargo, las profesoras y el profesor retoman y complejizan el planteo didáctico a la luz de la efectiva concreción de esas propuestas en los patios de las escuelas. En ese sentido, las unidades

didácticas que se deben construir no son un proyecto ideal, sino diseños que deben responder al contexto real de acción.

La planificación de la enseñanza es un contenido que se desarrolla en unidades curriculares como Práctica Docente II y Didáctica de la Educación Física, también en la Práctica Docente III y IV, en especial en la primera parte del año, ya que urge que los y las estudiantes logren construir sus propuestas en torno a los saberes de la EF pues pronto deberán comenzar a dar clases en las escuelas. El tema sin embargo no se resuelve, ni se supera, en esa primera instancia, sino que se retoma en las clases del segundo período del año, momento en el que el estudiantado se encuentra, por un lado, ofreciendo sus propuestas de EF en las escuelas, y por el otro, anticipando qué enseñar y cómo en la próxima unidad.

En el período observado, las cuestiones ligadas a los elementos que conforman la planificación (como objetivos, contenidos y fundamentación) cobran nuevos sentidos al efectivizarse en una propuesta concreta. Al respecto, Juan refiere en clase:

La escritura de los objetivos y los contenidos es lo que te permite intentar lograr mayor claridad sobre eso que querés enseñar, si no, no sirven. Cuando uno formula un contenido también formula el alcance de ese contenido. Vos decís fuerza y puede haber un libro enorme o un capítulo, ¿se entiende eso? (...) Por ejemplo, miren estos contenidos *-el profesor lee-* “disposición para cooperar con el profesor” es un conocimiento del que el estudiante debe apropiárselo y llevarlo consigo y hacerlo funcional a cualquier situación, sino el saber es solo válido para la escuela, tiene más que ver con un saber de alumno que un saber que le permite comprender y resolver solo situaciones en la vida, ¿podría haber una apropiación de estas disposiciones si el profesor solo se preocupa por que el estudiante las despliegue para el cumplimiento de la tarea solo en la clase? (Juan. Clase uno. 23 de agosto de 2017)

El planteo de Juan intenta profundizar en los sentidos que la unidad didáctica presenta. Despejar aquello que se pretende enseñar con claridad para que pueda ser concretado y que trascienda la experiencia escolar, para inscribirse en la vida cotidiana del alumnado.

Al decir de Antonia, el formato clásico para construir una planificación es necesario, pero no suficiente y la posibilidad de superarlo parece encontrarse en la problematización sobre la enseñanza que está ocurriendo en los patios de las escuelas asociadas. En esta instancia, el estudiantado se encuentra encarnando sus propias propuestas en la práctica docente, lo cual se

constituye en una oportunidad para analizarlas y también mejorarlas, como veremos más adelante. Al respecto Antonia sostiene:

Lo que planificaron hasta ahora fue construido en la lógica de pensar la clase para un público estandarizado. Hago un plan, pongo objetivos, pongo contenidos y nosotros decimos ‘es muy importante planificar, es una cosa muy importante’. Pero más importante que la planificación *per se*, es que sea tomada como un orientador del encuentro con los otros (...) venimos acá trabajando sobre las hipótesis, no funcionan todas las hipótesis porque no sabíamos bien qué queríamos enseñar ni a quién. Ahora que están todos dando clases me parece que hay mucha mayor comprensión de qué pretendemos que ustedes hagan y también qué queremos que miren para aprender. (Antonia, Clase tres. 22 de agosto de 2017)

En la misma línea, los demás docentes de referencia empírica privilegian una planificación que presente el objeto a ser enseñado con claridad, que atienda y contenga a quienes está dirigida la propuesta, que explicita las tareas que facilitarán la apropiación de un saber complejo y también, las intervenciones docentes que permitirán que eso ocurra. Al respecto Antonia sostiene:

¿Qué deberían poder hacer mis estudiantes para planificar una unidad coherente? Primero conocer el objeto que quieren enseñar, pero aparte de conocer el objeto ustedes tienen que pensar qué necesitan sus estudiantes para poder apropiarse de ese objeto de una manera no mecánica y una manera no mecánica involucra necesariamente que la otra persona entienda por qué se tiene que desmarcar o entienda por qué necesita dominar el balón. (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Una propuesta de enseñanza, según Antonia, debe ofrecer oportunidades para que el alumnado pueda entender lo que hace. *Desmarcarse y dominar el balón* son acciones motrices que cobran sentido en el contexto de un juego con pelota y para su apropiación parece fundamental comprenderlas en el marco que les da sentido. Como se observa en el recorte, la planificación no se resuelve en la presentación de una serie de tareas motrices, es necesario además evidenciar los modos en que se trabajarán las diversas dimensiones de ese saber que se pretende enseñar. Producir una propuesta en la clave que coloca la profesora, implica que los/as practicantes se constituyan en expertos de ese saber a ser enseñado. Dice Antonia:

La coherencia solo es posible de construir cuando uno conoce el objeto de enseñanza, cuando conoce estrategias para enseñarlo y cuando sabe y tiene en cuenta quién es el destinatario de la enseñanza. (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Según las profesoras y el profesor, un elemento central a atender en las planificaciones para poder recuperar, abordar y problematizar de modo complejo el saber de la EF son las intervenciones docentes, entendidas como las maneras en que se pone a disposición el saber. Las intervenciones implican las actividades y tareas propuestas, también las explicaciones, las indicaciones, las preguntas, los gestos y los silencios que acompañan esas propuestas. Al respecto Antonia sostiene:

La actividad en sí misma no le dice nada al otro, ni lo ayuda necesariamente a aprender. Lo que favorece o no la comprensión acerca de lo que está haciendo tiene que ver con lo que yo le solicito al otro que haga, cómo intervengo. Por eso la anticipación es importante. (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Cuando Antonia habla de anticipación, refiere a la necesidad de adelantarse a la situación diseñada e imaginar qué es lo que podría suceder. La profesora pretende que los y las estudiantes, además de suponer lo que va a ocurrir en clase y las probables respuestas que el alumnado construirá a partir de las tareas propuestas, elaboren con antelación intervenciones que faciliten la apropiación de aquello que han seleccionado como conocimiento a ser enseñado. En sintonía con Antonia, Clara solicita la escritura de las intervenciones en la planificación:

Yo te pregunto, ¿cuáles son las intervenciones que dan cuenta de que vos estás enseñando eso? Porque el juego, a ver, el juego por sí solo, porque yo lo juegue, no asegura que esté aprendiendo eso que querés que aprendan, es la intervención tuya la que genera el aprendizaje de cierta cuestión, entonces, ¿cuáles serían tus intervenciones sobre este juego? (...) Lo que yo te solicito es que vos escribas tus intervenciones para dar cuenta de eso que estás enseñando, (...) escribí cómo vas a enseñar, tus intervenciones, cómo lo vas a enseñar y qué solicitas al otro que realice, para dar cuenta de esto, cómo problematizás para que el otro pueda comprender. (Clara, Clase dos. 23 de agosto 2017)

El foco está colocado en el diseño de intervenciones pertinentes para acercar el saber al alumnado y facilitar su apropiación, se constituye en una novedad para la enseñanza de la EF que, como vimos en el capítulo dos, se ha caracterizado por privilegiar el hacer corporal más que el saber sobre ese hacer. En esta línea, pensar y planificar las intervenciones docentes permitiría construir saberes sobre las prácticas corporales, traer a clase otros saberes ya vistos en EF u otras áreas, también establecer relaciones entre saberes y prácticas. En la clave planteada por el grupo de profesores de referencia, no alcanzaría con la planificación de actividades, como si su

ejecución asegurara algún aprendizaje. Para producir conocimiento poderoso es necesario volverlas significativas, llamar la atención sobre ellas, poner en palabras la acción.

Además, la planificación de las intervenciones que los y las estudiantes anticipan que realizarán en sus clases, lejos de pretender control total de la clase, les permitiría prever situaciones de su práctica docente en las que la imprevisibilidad opera provocando respuestas no necesariamente elegidas por ellos/as, desde un habitus encarnado, no reflexionado.

Como se observa hasta aquí, la planificación se presenta como un complejo en el que se articulan forma y contenido para producir una propuesta de intervención (Edelstein, 2011). Los requerimientos para resolver la planificación que privilegian Antonia, Clara, Juan y Victoria se distancian de los formatos clásicos, para avanzar en un diseño a modo de hipótesis, comprometido con quienes serán los protagonistas. Más que producir un documento con objetivos, contenidos y fundamentación correctamente enunciados, demandan un dispositivo que contenga un objeto de conocimiento claro y complejo, acompañado por una serie de tareas que, mediadas por la palabra, efectivamente faciliten su apropiación. Es interesante observar que a la vez que los cuatro docentes se alejan de un diseño instrumental que pretende controlar y secuenciar la situación educativa, se procura que el estudiantado, en sus propuestas, supere perspectivas mecanicistas y disciplinadoras de los cuerpos que no sólo hagan foco en la dimensión motriz de los saberes ofrecidos.

Vale detenerse en la sorpresa del estudiantado frente al modo en que los/as cuatro docentes enseñan a planificar. Si bien coinciden en sostener que es *un tema ya visto*, la tarea se vuelve novedosa al descubrir que no se resuelve con lo que ya saben. Los relatos estudiantiles en clase dejan entre ver que, hasta el momento, dar clase en la escuela era una actividad que se producía en paralelo o escindida de la planificación. El carácter inaugural que las propuestas docentes cobran para el estudiantado desata sus quejas a la formación y preguntan recurrentemente “¿por qué no lo aprendí antes?”.

Junto a la confección de las unidades didácticas, los registros de clase se constituyen en una tarea muy importante a resolver. El grupo docente hace referencia constante a ellos y los distingue

como el material fundamental para poder analizar las clases y construir mejores propuestas. En clase se solicitan tres tipos diferentes de registro sobre una misma clase. En primer lugar, está el *registro etnográfico o denso* -como lo denominan- refiere al modo en que deben documentar lo que acontece en clase. En general, lo realiza la pareja pedagógica, quien debe seguir de cerca a su par mientras da clase, transcribiendo lo más fielmente posible aquello que se dice y sucede allí. También se solicita un *autoregistro*, un texto escrito que refleja aquello que cada estudiante vivió y sintió mientras daba clase, intentando no contaminar ese relato con los decires y pareceres del/la docente de la escuela y de su pareja pedagógica.

Por último, se debe realizar un *registro de audio*. En efecto, se solicita que algunas clases sean grabadas y luego transcritas al papel, y se considera que este material es el mejor documento empírico. La tarea de registrar las clases en sus tres versiones es reconocida por los cuatro docentes como un ejercicio central que merece dedicación para lograr un buen producto, necesaria para el ejercicio de análisis y reflexión. Al respecto, explican al estudiantado la razón de los registros:

Si la calidad del registro es buena, o sea, si refleja lo que aconteció en la clase, vamos a intentar un análisis del contenido del registro, vamos a intentar a recuperar algunos elementos sobre cómo se enseña, intentar descubrir qué supuestos subyacen a esa propuesta de enseñanza, qué problemáticas se identifican, dónde se pone el foco. (Juan. Clase uno. 23 de agosto de 2017)

Lo que estamos tratando es de documentar de la práctica, para mirar que la mayor parte de las veces nuestras buenas intenciones no se reflejan en las intervenciones que nosotros hacemos. Entonces el documentar la práctica nos sirve, no para decir qué malos que somos y flagelarnos, sino para poner nosotros el foco y poder replantear a ver qué queremos enseñar, qué aparece acá. (Antonia. Clase dos. 15 de agosto de 2017)

Ahora el trabajo es de registro y descripción de lo que sucede en la clase para después analizar e inventar categorías, es decir producir conocimiento en función de ese registro de eso que sucedió... la invitación es a mirar los ofrecimientos que están haciendo, primero para ver si eso es lo quieren ofrecer y si vale la pena seguir ofreciéndolo, si no hacemos esto ¿de qué práctica de la enseñanza estamos hablando si no vamos teniendo en cuenta lo que nos va sucediendo es un recorrido que vamos haciendo? más allá de lo que tenía planificado para mi tercer clase, tengo que tener en cuenta lo que me pasó en la primera, lo que me pasó en la segunda para que la tercera esté más buena, para que la tercera responda mejor a lo que los niños necesitan, lo que estaría bueno para ellos también, doy mi clase, reviso lo que tenía previsto y mando para recibir una devolución. (Victoria. Clase uno. 7 de agosto de 2017)

El grupo coincide en que el registro se constituye en una herramienta poderosa para que los y las estudiantes puedan reconocerse en sus prácticas de enseñanza y generar propuestas superadoras. La idea de partida es que, a partir de identificar supuestos, relaciones entre sus intenciones (expresadas en las unidades didácticas) y lo que efectivamente sucede en clase, y construir problemáticas es posible producir conocimiento acerca de las propias prácticas y mejorar lo que se ofrece en la enseñanza.

Como se puede observar hasta aquí, las profesoras y el profesor demandan un alto nivel de compromiso al estudiantado que, entre clase y clase de Práctica, debe planificar con consistencia conceptual y sentido, desarrollar la práctica en la escuela, documentarla, analizarla a partir de las lecturas realizadas y corregir sus propuestas, para ofrecer una nueva hipótesis que sintetice ese trabajo reflexivo en la cotidianeidad de su residencia. Sin embargo, a las exigentes tareas solicitadas, le sigue una respuesta estudiantil que opera como obstáculo para lograr alcanzar los objetivos propuestos: la revisión de la propia práctica para mejorar los ofrecimientos de enseñanza.

5.2.2. Los no en clase de Práctica

Los y las docentes de referencia, exigen unidades complejas, transcripción escrita de las clases y estudio. Muchos estudiantes no realizan los registros, presentan diseños instrumentales o estandarizados y no leen lo propuesto. Los y las estudiantes se resisten, resuelven como pueden, como saben, como hacen siempre, porque parecen no tener tiempo, porque cierta pasividad de alumno/a que espera la sanción para actuar los/as atrapa, porque parecen no entender la relación entre la experiencia directa en la escuela y las tareas solicitadas, también porque no creen en la propuesta.

La densidad del trabajo solicitado provoca cierta ansiedad que se respira en clase. La cantidad de tareas a presentar por el estudiantado produce una tensión entre aquello inexorable que sucede cada semana: dar clase en la escuela y la necesidad de reflexionar sobre lo sucedido en la clase dada -a partir de los registros realizados- para armar la propuesta que sigue. El tiempo apremia,

sin embargo, parece necesario demorarse para reflexionar. Una paradoja que refleja la relación entre el tiempo institucional -riguroso y urgente- y la lentitud del tiempo artesanal que reclama todo ejercicio de pensamiento (Sennett, 2008).

La minuciosidad y dedicación que se exige para resolver las tareas contrastan con el corto tiempo que los y las estudiantes tienen para cumplir en la clave solicitada y plantean cierta contradicción. En el apuro, y a instancias de acreditar, en muchas oportunidades no logran presentar las tareas a tiempo. Además, tienden a resolverlas desde un sentido práctico ligado en general a las marcas originarias de la EF, desde aquellas huellas inscriptas en el cuerpo que orientan sus acciones, en general instrumentales y muchas veces a contracorriente de sus deseos e intereses.

El sermón ocupa un lugar importante en las primeras clases del segundo cuatrimestre. Durante un largo período de tiempo las tres profesoras toman la palabra y refieren a diversas cuestiones que el estudiantado no está resolviendo o realiza de modo incorrecto. También se observa que, a medida que avanzamos en el análisis de las clases observadas, el reto comienza a desaparecer, en algunos casos al finalizar el año ya no hay referencias en ese sentido. Distinto a ellas, Juan realiza pocos reclamos en clase acerca de aquello que el estudiantado debe producir, a pesar de que en algunos momentos la falta de lectura, la no resolución de las propuestas de enseñanza o la producción de registros emerge en clase. La diferencia entre las profesoras y Juan es que, si bien solicita las mismas tareas, luego no las necesita para desarrollar su propuesta en el aula, como veremos más adelante.

Las profesoras reclaman por unidades didácticas que responden a lógicas instrumentales y no retoman sus señalamientos realizados como observaciones, comentarios y correcciones en esos documentos o en clase, por registros mal resueltos o no realizados, por falta de estudio, por falta de compromiso y responsabilidad, también por no pensar, no entender, no preguntar. Al respecto Clara refiere en clase:

Los estudiantes que ustedes tienen ya vienen teniendo Educación Física y parece ser que las propuestas de ustedes son inaugurales, sin embargo los de sexto grado ya vienen teniendo desde nivel inicial EF, y no solo eso, tienen acervo motor y otras trayectorias motrices que desconocen, sí importa, porque planifican, por ejemplo gimnasia, todo el tiempo con el rol,

pero nunca se fijan que los chicos ya saben hacer del rol, entonces empiezan, hay que hacer primero: de cero, yo me imagino, pobres chicos, ¿qué aprenden?, ¿yo aprendo lo mismo siempre? porque para aprender tiene que haber un desafío, tienen que conocer al otro, eso porque no están pensando en el otro. Otra de las cuestiones es que no queda claro el objeto de conocimiento que están enseñando, por ahí están pensando juegos cooperativos, y no están enseñando juegos cooperativos, son otro tipo de juegos, siéntense, estudien, busquen, lean, clarifiquen. (Clase uno. 16 de agosto de 2017)

Clara explicita desarticulación entre las propuestas de enseñanza y los sujetos destinatarios y fragilidad en el conocimiento sobre aquello que se pretende enseñar. En sus decires emerge una demanda hacia el estudiantado que debe moverse hacia una posición más ética para pensar la enseñanza. Antonia también evidencia la desvinculación entre las propuestas y lo que acontece en clase. También reclama por la falta de estudio:

Vos no tenés idea de cómo organizarlo para la enseñanza, ¿me entendés? Lo que ahí salta son solo actividades. Ustedes, como planifican por actividades y las actividades ¡no tienen contenido en sí! Ustedes no planifican en virtud del análisis de lo que pasó la clase anterior, al menos la mayoría de ustedes, lo que se ve es que responden a un formato burocrático, nada más (...) y es que no tienen conceptualizaciones de nada, porque yo lo que estoy diciendo es que ustedes tengan por ejemplo recursos conceptuales de la didáctica, ABC de la tarea docente, un material que ustedes no se molestaron en revisar (...) lo que hacen [en la escuela] es lo hace cualquiera que no está haciendo el profesorado, pero acá tenemos que hacer una diferencia (...) levante la mano ¿quién estudia? (...) el que no está leyendo está en bola, está desnudito como dios lo trajo al mundo porque no tiene recurso de enganche, las personas que están leyendo probablemente están entendiendo lo que yo les estoy observando, es probable que no van automáticamente hacerlo bien, ni esperamos eso, pero tienen el recurso para avanzar articulando. (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Las planificaciones que construyen los y las estudiantes son, para las profesoras, propuestas que no atienden a los sujetos, tampoco se ajustan a lo que acontece en los patios escolares, producto de la falta de estudio. También son el resultado de una actitud pasiva y poco comprometida frente a las responsabilidades que implica la Práctica. Al respecto Victoria y Clara dicen en clase:

¿No se entendió que la práctica lo que buscaba era profundizar esos procesos autónomos y que nadie los iba a estar persiguiendo para entregar las cosas?, ¿que cada uno sabe qué tiene que hacer cuando van a la escuela? Si están esperando que les marquemos qué hay que hacer están en serios problemas, porque después de la clase de hoy en la que cada uno sepa en qué situación está eso no vuelve a pasar. [refiere a la entrega de unidades didácticas] (Victoria. Clase uno. 7 de agosto de 2017)

Paupérrimo, tratemos de asumir este compromiso, pensando que lo más importante es que hay un otro que tiene que aprender y es obligación de ustedes enseñarles y buscar los modos

para que el otro aprenda, eso es lo más interesante. Yo ahí visibilizo al otro, ahí veo el compromiso que tienen con el otro, en sus planes, sus prácticas y ahí se ve que no están pudiendo complementar o unir las prácticas y teorías, como que un discurso va para un lado y la práctica para el otro. Los van a echar [se refiere a las escuelas] de verdad se los tengo que decir, los van a echar, pero además de eso, pobres chicos, ¿qué van a aprender? (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017)

Como se observa, los llamados de atención también apelan a cierta indiferencia y apatía frente a unas tareas que parecen merecer acciones comprometidas y una disposición consciente del estudiantado a aprender para enseñar mejor. Los reclamos suben de tono:

Saben qué pasa, no vinieron, cada vez vienen menos entonces no están enterados, si ustedes no vienen pidan la tarea, parecen niñitos (...) ¿qué les está pasando que no pueden sentarse a ver sus prácticas?, ¿creen que no pueden?, ¿qué les sucede? La verdad nos gustaría saber qué está pasando (...) Argumentos pocos, se repiten siempre, se instalan como generalidades que no se articulan con las propuestas concretas. (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017)

Lo que estamos haciendo nosotros es que nos pasamos media hora corrigiendo unidades y después la unidad que viene no toma la devolución -*Silencio*- yo me tengo que dar cuenta, la profe me vuelve a repetir lo del título, ya había una observación en mi unidad anterior y yo ni me di cuenta y la verdad, uno les hace comentarios y siguen haciendo lo mismo. ¡Y se me quedan todos mirándome! (...) Ahora, háganse cargo de que no están haciendo un trabajo de refuerzo conceptual que es necesario y se lo vamos a requerir y yo en eso voy a ser absolutamente exigente (...) tienen que explicitar las dificultades que van teniendo, contar lo que les va pasando. Si nosotros no lo sabemos, no podemos ayudarlos a resolverlas, pero no dicen nada (...) No tenés evaluación, no tenés propuesta de clase, la primera unidad la tienen incompleta, fíjense las preguntas que le hice en la unidad anterior y a él no le impacta, no lo toma, no cambia nada (...) acá lo que parece fuertemente es una gran fragilidad didáctica, ustedes no saben lo que es un contenido, no saben lo que es una transposición didáctica, no saben qué es un objetivo. (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Dicen que creían que las íbamos a aprobar acá en clase; díganme, cuéntenme qué posibilidades tenemos de ver todas las clases hoy, cómo se les ocurre que en algún momento puede suceder eso, ¿yo ahora tengo que ver todas las clases de los que tienen que dar clase esta semana para aprobarlas?, ¿en qué momento? (...) Por un lado tenemos las reglas de juego escritas que nos dicen lo que podemos y no podemos hacer y si a esta altura no tienen claro eso ya no puedo hacer nada con eso. (...) Hay otras reglas de juego que son las que hemos ido construyendo a lo largo de la clase y claro, como no están escritas parece que ahí pueden moverse libremente (...) hay un profe ahí y hay estudiantes también ahí, toda una institución, ahora en la práctica, aquí somos todos profesores (...) y cuando me estás pidiendo que rompa el acuerdo me estás pidiendo que no sea coherente con lo que venimos haciendo. (Victoria. Clase uno. 7 de agosto de 2017)

Las expresiones de las profesoras dan cuenta del enojo y la incomodidad que provoca la respuesta estudiantil a la propuesta docente. Por momentos, la clase se constituye en un espacio

de difícil encuentro en el que opera un oficio de alumno encarnado. Los y las estudiantes parecieran descreer de aquello que se les solicita o suponer que luego no será requerido en los términos del pedido que las docentes realizan, que a su vez son exigidos en la asunción de una posición de enseñantes.

Sin embargo, es interesante observar que las largas exposiciones sobre aquello que el estudiantado no asume ni logra resolver comienzan a desaparecer a medida que avanza el año. Parece que empiezan a comprender que aquello que las docentes pretenden puede redundar en sus propuestas. A partir de las preguntas docentes que imponen al estudiantado a estar presentes en clase, logran despertar su curiosidad, fuerzan la reflexión sobre las acciones de enseñanza (docentes y estudiantiles), provocan y controlan, junto a las explicaciones que continuamente justifican y argumentan sus decisiones; los y las profesores/as parecen impulsar el estudio, el pensamiento y la experiencia reflexiva, al volver significativa la tarea que los convoca, convertir el saber de la EF en un asunto que sí importa y dirigir su atención hacia algo. Los docentes con sus intervenciones tocan, activan, conmueven y provocan una apertura (Simons & Masschelein, 2014). Los profesores insisten.

En ese clave, es posible pensar que el oficio docente se enseña en clase de Práctica montado en un desfasaje entre las exigencias docentes al estudiantado y sus respuestas, que se demoran en llegar. El desacople muestra un proceso de reconocimiento docente que no viene dado *a priori*, sino que se construye en el andar. Encuentro entre un docente que deviene autorizado y un estudiante que, paradójicamente, y *a posteriori*, con su obediencia autoriza (Diker, 2008). Por momentos cierta sintonía llega a clase, lo que permite pensar que algo de la transmisión acontece.

También es interesante observar que las tareas exigidas no se vuelven significativas para el estudiantado por sí mismas y es sólo a partir del esfuerzo docente por señalar su valor que cobran vida. El ejercicio analítico sobre las clases dadas en las escuelas que los/as docentes proponen en clase (y que desarrollaremos en el próximo apartado) pretende una ruptura, una transgresión de los propios límites para ir más allá de quienes son. Para ello *hacen falta* el estudio, los registros y las planificaciones.

En la clave que las profesoras y el profesor proponen, la exigencia puede comprenderse a distancia de las dominantes prácticas escolares normalizadoras en las que se somete al estudiantado a la mirada vigilante y evaluadora. En los casos estudiados, la exigencia es, en tanto donación, confundida en un compromiso unívoco. Responsabilidad docente por dar y exigir que el alumnado responda. Exigencia orientada por una razón ética que ordena salir de sí y cuidar al otro (Berisso, 2015).

Una propuesta de enseñanza que, en palabras de los profesores, “casi nunca funciona” (entrevista Juan), “nunca alcanza” (entrevista Victoria), “es imposible” (entrevista Antonia), “es exigente” (entrevista Clara)” y no por eso limita, se contenta o recorta. Una propuesta artesanal que, al ofrecer y exigir, atrae, anima, impulsa y despierta el deseo estudiantil por hacer bien la tarea, un deseo que llega después.

Hasta aquí hemos retomado otro aspecto que emerge recurrente en el análisis de las clases de Práctica del grupo de profesores de referencia, la exigencia de una serie de tareas que se requieren y que parecen centrales en la propuesta, las cuales se suman a la singularidad de la Práctica: dar clase en la escuela. Estudiar, planificar y registrar son tareas fundamentales y complejas que, si bien son ya conocidas por los y las estudiantes son de difícil resolución porque necesitan de un tiempo reflexivo que parecieran no tener, también requiere de una actitud autónoma y comprometida con la tarea de la enseñanza.

En las respuestas apuradas de los y las estudiantes emergen sentidos prácticos encarnados y no revisados que provocan cierto enojo de las/os docentes, pero que a su vez se constituyen en una oportunidad de análisis, una tensión que se debilita a medida que avanzan las clases. El desajuste temporal entre la urgencia por solucionar la tarea y la demora que requiere la reflexión para poder resolverla no se remedia. La práctica solicita un imposible que nunca se alcanza, pero fuerza un movimiento para salir del lugar. Se trata de un deseo compartido que no se logrará, pero marca una dirección, un camino.

En las clases de Práctica se enseña que para dar clase en la escuela es necesario estudiar, planificar y registrar. Herramientas que permiten diseñar y poner en marcha propuestas de intervención

valiosas, porque han sido pensadas específicamente para quienes están dirigidas, se ha profundizado en los significados que el saber que se pretende enseñar tiene y los modos en que ese saber debe ser ofrecido, y porque han sido revisadas, ajustadas y mejoradas a partir de un ejercicio reflexivo que fuerza a leerse a sí mismo, para producir una diferencia entre lo que somos y lo que devenimos.

En clase de Práctica se aprende que la enseñanza tiene que ver con ofrecer algo a otros/as y con los modos en que se ofrece y que en esos modos están inscriptas las historias personales, lo cual implica un compromiso con la revisión permanente. ¿Cómo lo hacen? Preguntando, forzando, provocando, acompañando y argumentando. También al debilitar la propuesta a partir de dejar entrar la palabra del estudiantado, considerado capaz de significar aquello que se le entrega en el ejercicio de la enseñanza.

5. 3. La Práctica produce sentidos

Al preguntarnos por los modos en que los/as cuatro docentes de Práctica enseñan el oficio, otra recurrencia surge del análisis de la empírea y refiere al acento que colocan en aquello que enuncian como *el sentido*. Con insistencia, preguntan por los supuestos y las ideas que subyacen en cada una de las apuestas que los y las estudiantes realizan en la construcción de sus propuestas de enseñanza, también en las decisiones que toman al calor de la práctica. Algunos de ellos avanzan, no solo interesados porque los estudiantes puedan explicitar las razones de su práctica, sino también por que comprendan la necesidad de evidenciar y compartir con el alumnado en la escuela los sentidos que porta aquello que pretende enseñar.

En esa línea, reconocemos dos sentidos requeridos por las/os docentes al estudiantado que deben explicitar, uno epistémico, referido a la necesidad de argumentaciones consistentes que expliquen sus decisiones, otro ético, el cual ilumina la urgencia de propuestas de enseñanza en las que el alumnado es considerado capaz de construir conocimiento y con derecho a saber de qué se trata eso que se le ofrece. A su vez, la pregunta por el sentido permite a las/os docentes

revincular los elementos que conforman la planificación y que en algún momento -de la formación- perdieron (o no tuvieron) relación.

En el próximo recorte podemos observar un pasaje de la clase de Juan en la que intenta hacer entrar en diálogo el sentido de los objetivos planteados por un grupo de estudiantes en una propuesta de enseñanza de vóley, con los sentidos que porta esta práctica deportiva:

P: Pero, ¿cuál es el sentido de esos objetivos? *-Silencio-* El referente, el criterio, se desprende del objetivo que vos trazaste, ese objetivo fue planteado para ese grupo en particular. Debería ser un objetivo accesible a todos y cada uno, como decía María algunos tendrán más o menos posibilidades, dependerá de las habilidades, del acervo motor, de las experiencias previas. Ahora bien, si ustedes caen en la cuenta de que muy pocos de sus estudiantes pueden satisfacer el objetivo, quiere decir que estuvo puesto en función de los más hábiles, acá puse una cosa que borré, una cosa es proponerse el objetivo de ejecutar el manejo alto y estoy pensando en una cosa que ella no pensó y que es la técnica esta ortodoxa que ustedes plantean en el objetivo y otra cosa es que me ponga por objetivo golpear con las manos abiertas (se arma una discusión) ¿se entiende? golpear con las manos abiertas incluye varias posibilidades, el ejecutar manejo alto restringe a una configuración de movimiento, no hay mucho margen. (Juan. Clase tres. 5 de septiembre de 2017)

El profesor, en el ejercicio analítico de la propuesta, da sentido a la planificación. Muestra cómo los objetivos planteados por los estudiantes recortan y aíslan un conocimiento ligado a la correcta ejecución de una técnica y que esa decisión tiene más que ver con una lógica estandarizada y menos con las singularidades de los sujetos aprendientes. Juan evidencia que el camino que el grupo de estudiantes elige para la enseñanza, en este caso del manejo alto, acota y restringe las oportunidades de acceso al saber de su alumnado.

En un intento por complejizar el planteo de los y las estudiantes, el profesor muestra cómo, al inscribir esa técnica de ejecución solicitada en relación con la lógica de los juegos de cancha dividida, la propuesta podría cobrar otros sentidos. Con el uso de las preguntas, involucra en la reflexión a los y las estudiantes que comienzan a comprender la importancia de problematizar aquello que enseñamos y los modos en que lo hacemos:

E 1: Pero si es demasiado abierto puede ser cualquier cosa, ahí no habría involucrado un objetivo motriz puede ser una bolsa de papas

E 2: ¡No! motriz sí es

E 1: Me refiero a un objetivo motriz, digamos...

P: ¿Con sentido? se supone que tanto el manejo alto como el golpe con manos abiertas son habilidades que cobran sentido al resolver situaciones en una práctica determinada, estamos hablando de juego de campo dividido

E 2: O sea decir con las manos abiertas sin decir de determinada técnica o manejo, y decir arriba de la cabeza, mínimo, para ir cerrando que tampoco quede tan amplio, digo para que tenga algún sentido enseñar

P: Pero si eso es una habilidad que a vos te permite jugar un juego que no es el vóley que es otro de campo dividido y esa habilidad te permite alcanzar un punto y que el otro no la reciba bien, ¿por qué no? en términos de ejecución o de acción o de la habilidad deberíamos tener en claro cuál es el sentido que le otorga esa habilidad, ¿qué es la habilidad en el juego?, ¿qué es?

E 1: ¿La habilidad o la técnica?

P: Pónganle el nombre que quieran, esa acción en el juego, ¿qué es?

E 3: Un saber hacer de la mejor manera posible

P: ¿En función de qué?

E 3: De la lógica del juego

P: ¿Y de qué más?

E 3: De las reglas

P: Listo, revisemos esa concepción de técnica, cuando se dice la mejor manera posible de resolver una situación, también soportaría el mismo análisis, ¿esa mejor manera es de acuerdo a un modelo ideal o es la mejor manera que he encontrado yo en función de mis habilidades y posibilidades?, ¿a mis características antropométricas, mis particularidades? como les quiera llamar. Ahora si yo intento que reproduzcan un modo estereotipado porque es lindo, porque es estético, porque es agradable y no sé qué otros valores le puedo agregar, estoy concibiendo ese conocimiento y la habilidad de un modo diferente a que si yo digo la habilidad es un instrumento para resolver problemas

E 1: Nunca lo había pensado así, profe, ¿no deberíamos haberlo aprendido antes? (Juan. Clase tres. 5 de septiembre de 2017)

En la conversación, es interesante observar que el profesor no abandona ni niega la idea de la técnica correcta, pero la despega de concepciones instrumentales y estereotipadas y la redefine, junto a los y las estudiantes, como aquella respuesta más eficaz en relación con el problema planteado por el juego y las posibilidades de ajuste a la regla de los sujetos involucrados. La técnica, y los modos de enseñarla, pueden definirse entonces a partir de develar cuales son los sentidos que el juego tiene y no *a priori* de ese saber. Un saber que los y las estudiantes deben reconstruir para así *dar sentido* a sus propuestas y que pone en diálogo forma y contenido. Esta tarea se vuelve posible a partir del ejercicio artesanal desplegado por el docente, que retoma, muestra, anuda, pregunta e implica al grupo en la labor de la enseñanza.

En las clases de Clara encontramos con recurrencia la pregunta, dirigida a sus estudiantes “¿cuál es el sentido?”. La interrogación es utilizada en general para que el estudiantado pueda reparar en los argumentos que sostienen sus decisiones. Sin embargo, parece que, en ocasiones, los y las estudiantes llegan a comprender lo que no deben hacer o decir y muestran más dificultades para construir respuestas con sentido:

P: Contame, ¿qué querés que aprendan con tu propuesta?, ¿cuál sería el sentido de que aprendan esto?

E: A correr

P: ¿A correr? A correr saben correr

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

P: ¿Para qué?, ¿cuál es el sentido de la biomecánica, de enseñarle a un chico de 7 años?, ¿es corredor de atletismo?, ¿carrera compartida?, ¿para qué le sirve?

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

P: Necesito que vos te enfoques en qué querés que aprendan, ¿qué deseás que aprendan del atletismo?

E: Lo básico, carrera

P: ¿Y qué es lo básico para vos?

E: La partida de una carrera, después en los lanzamientos, alguna forma de lanzamiento de lanzar, y después los saltos

P: ¿Y la carrera? ¡Desapareció! ¿Qué es una carrera?, ¿qué habría que enseñar de ella?, ¿cuál es el sentido de la carrera?

E: ¿Correr de modo correcto? ¡Nunca me habían preguntado esto!

P: ¿Cuál es el sentido de correr de modo correcto?

E: ¿Correr más rápido?

P: Yyy depende qué carrera...

E: Claro, una carrera larga es aguantarla

P: ¿Y después?

E: La partida de una carrera después en los lanzamientos, alguna forma de lanzamiento de lanzar, y después los saltos, salto en alto arriba, pensaba yo, porque en el colegio se puede hacer salto en alto, salto en largo no, porque ¿qué?

P: ¿Por qué no?

E: Se me van a matar los chicos... (Clara. Clase dos. 23 de agosto de 2017)

La primera interrogación de la profesora por el sentido devela la construcción de una propuesta irreflexiva. Las preguntas ponen en evidencia la debilidad epistémica de lo planificado, en especial al mostrar la imposibilidad de enseñar a correr a quienes ya lo han aprendido. La

solicitud de la profesora por el sentido y las razones de las decisiones que se toman también visibiliza que las opciones con las que el estudiantado cuenta para llevar adelante la enseñanza se vinculan, en general, con respuestas desde perspectivas tecnicistas. En principio, el estudiante solo puede referenciar a la carrera en sus aspectos biomecánicos y luego, acompañado por las preguntas de la profesora, comienza a reconocer sus características, sin embargo, la conversación cambia de foco y las razones se desdibujan.

Es interesante observar con los ejemplos que *los sentidos* develados a partir de la interrogación presentan cierta opacidad propia del sentido práctico que rige las prácticas sociales (Bourdieu, 2007). En esa línea, llama la atención la sorpresa que la interrogación por los sentidos provoca en los y las estudiantes, la cual pareciera inaugurar un tipo de interacción que evidencia la impertinencia de las razones construidas, una interpelación que también parece alejarse de las prácticas de enseñanza en la formación a las que el estudiantado parece acostumbrado y en las que, hasta el momento, participaron con *sus sentidos* en un mundo de sentido común compartido. Una propuesta docente que, al solicitar los sentidos, fuerza la conciencia sobre el habitus que rige las decisiones y acciones estudiantiles y que parece distinguirse de aquello que el estudiantado transita en el cotidiano de la formación.

Las intervenciones que interpelan *los sentidos* son una herramienta didáctica que los/as cuatro docentes utilizan para volver sobre las planificaciones y las clases dadas desde una perspectiva reflexiva (como veremos en el próximo apartado). A su vez, el requerimiento devela también el posicionamiento epistémico de los/as docentes en el campo de la EF. Las razones, los argumentos y los sentidos solicitados fuerzan a los y las estudiantes a tomar posición en el campo específico de conocimiento.

Es interesante observar que, en las clases de Práctica, se requiere al estudiantado asumir una posición epistémica en el campo específico. El posicionamiento solicitado no puede ser desde cualquier perspectiva entre las que conviven en la actualidad en la EF, como la tecnicista o psicomotriz (Aisenstein, 2006; Amuchástegui, 2004; Bracht, 1996; Rozengardt, 2006), sino que deber ser sostenido desde aquello que los/as docentes enuncian como *perspectiva crítica*. En tres de los cuatro casos, la construcción de propuestas de enseñanza para los niños y jóvenes de las

escuelas deben ser resueltas desde este enfoque y, a la luz de él, *cobran sentido*. En estas tres propuestas, los y las estudiantes no tienen otras opciones para justificar sus decisiones sino aquellas que las profesoras requieren.

Al ser consultadas por esta decisión, Victoria y Clara sostienen en la entrevista:

Las propuestas que ofrezcan dentro de la escuela tienen que ser desde esta perspectiva, la propuesta de ellos va a estar buena si la ofrecen desde la problematización. Soy consciente que los fuerzo y someto en ese sentido. (Victoria. Entrevista)

El enfoque que sostiene el diseño es bien explícito, eso es central porque no da lugar a duda de cuál es la perspectiva de Educación Física se pretende que se dé para la enseñanza en las escuelas y qué educación física es. (Clara. Entrevista)

En el caso de Juan, la perspectiva se sugiere a partir de sus preguntas problematizadoras, sin embargo, la imposición no aparece con la claridad que emerge en los otros casos. Es interesante destacar que, en las cuatro propuestas, los/as docentes parecen batallar contra cierto sentido común sobre la enseñanza de la EF ligado a la salud, a la actividad física, al disciplinamiento y al rendimiento deportivo. Un esfuerzo docente por desarmar esas naturalizaciones a partir de la exigencia de la toma de una posición que discuta la tradición en el campo de conocimiento y que emerge continuamente en los decires de los y las estudiantes como evidencias de las marcas fundacionales que ya se han abandonado en la teoría, pero no en las prácticas (Bourdieu et al., 2008).

En esta línea, el interés por los sentidos se plantea en torno a desnaturalizar lo naturalizado de la disciplina, a discutir la doxa que atraviesa a la EF como sentido común naturalizado y como creencia encarnada que produce conocimientos y prácticas (Galak, 2013). También en la lógica que Edelstein (2011) plantea, al intentar “profundizar bajo la superficie, para descubrir valores, presunciones y juicios desde la autorreflexión” (pág. 28) a partir del diálogo en clase de Práctica.

En el aula de Victoria, la preocupación por los sentidos es central y estructura toda su propuesta. Al respecto, recupera en clase:

P: Si hay algo que encuentro como denominador común en las clases que han presentado es que ese sentido que ustedes colocan en la fundamentación respecto de lo que ofrecen como contenido luego no aparece en las clases. Si ustedes saben cuál es el sentido que le quieren dar a los contenidos o por qué ese contenido valdría la pena ser enseñado, ¿qué es lo que está

sucediendo que después en las clases es insuficiente?, pareciera que alcanza con que lo sepa el docente, no así el estudiante. (Victoria. Clase uno. 7 de agosto de 2017)

Como Juan, Victoria pone en foco la relación entre lo diseñado y lo que efectivamente sucede en las clases dadas. El interés de la profesora por que los y las estudiantes mantengan cierta relación con lo planificado es acompañado por una preocupación por la necesidad de explicitación al alumnado en las escuelas sobre el sentido de aquello que se ofrece como conocimiento valioso. La profesora insiste:

P: ¿En la clase aparece el sentido? Cuando les proponés esto, ¿para qué se los proponés? ¿ahí estás haciendo foco en esto de la problematización sobre el hacer sobre cómo lo harían? La pregunta es ¿dónde aparece el sentido que tiene el juego, aparece en algún lado? Piénsenlo, la idea es no quedarse solo en el hacer, sino, por qué están haciendo eso... cómo podríamos movilizar estos aprendizajes, es decir, si lanzamos para llegar más lejos, llegar alto, ¿dónde aparece el sentido para qué lanzamos?, pero además estamos haciendo juegos de puntería, ¿qué necesitamos saber para lograr la puntería?, para que no quede en un mero hacer. (Victoria. Clase uno. 7 de agosto de 2017)

Las preguntas por los sentidos compartidos intentan que los y las estudiantes pongan en juego herramientas que complejicen el saber ofrecido. Así, la docente enuncia que aquellas propuestas que solo soliciten resoluciones en el plano motriz se constituyen en un *mero hacer*. Al respecto, pareciera entender, como sostiene Bracht, que en el saber de la EF pueden reconocerse dos dimensiones “por un lado, es un saber que se traduce como un ‘saber hacer’, un realizar corporal; y, por otro lado, es al mismo tiempo un saber sobre este realizar corporal” (1996, pág. 6).

También podemos pensar la preocupación de la profesora desde una perspectiva constructivista, desde la cual el aprendizaje se logra a partir de la participación comprometida del alumnado en el proceso. En este caso, compartir los sentidos abre un camino que implica al otro, al hacer explícita las razones docentes por las cuales se solicitan determinadas acciones, una dimensión del saber motriz que permite, a partir de la comprensión, saber más y mejor. Al respecto sostiene en clase:

P: Creo que tienen que conocer el sentido. Digo, además de que nosotros conozcamos el sentido de la propuesta, el otro tiene que conocer el sentido. Si el otro conoce el sentido tiene más oportunidades, tiene más oportunidades de saber para dónde ir, para dónde no ir, qué se está esperando de él. (Victoria. Clase dos. 14 de agosto de 2017)

En la misma línea, Antonia en clase analiza la planificación con los y las estudiantes. Allí vuelve sobre los sentidos de aquello que se pretende enseñar e ilumina otra de las dificultades con las que se encuentran en el ejercicio de la enseñanza. En este caso, un saber débil sobre el objeto a ser enseñado que se presenta como un saber incorporado, del que ya se sabe y no es necesaria su reconstrucción epistémica y didáctica para ser ofrecido en las escuelas. Hay cierto pasaje acrítico del aula de formación a los patios escolares:

E: Primero hay que entender bien qué son los principios tácticos y para qué sirven

P: Muy bien, es cierto, y ¿quién lo tiene que saber?

E: ¡Los chicos!

P: Antes ustedes

E: Eso ya lo sabemos, en Juego Motor a full

P: ¿Y para qué sirven?, ¿cuál es el sentido de enseñar los principios tácticos? *-Silencio-*

P: ¿Para qué sirven?

E: Para entender la lógica del juego

P: ¿Y eso para qué les sirve? *-Murmullos-*

P: ¡Para jugar con mayor eficacia! yo digo ustedes están diciendo cosas que son pertinentes, lo que les estoy pidiendo a ustedes es que me expliquen de qué se trata eso

E: Lo que yo digo es que si me da esa definición yo entendería

P: ¿Vos le das la definición a los chicos y ellos ya comprenden y resuelven el juego? Te doy una definición que es poco específica y que básicamente no te dice nada que te ayude a comprender mejor de qué se trata, yo quiero que me digan algo a mí que tengo 14 años y que me ayude a comprender de qué se trata y cuál es el sentido de aprender eso que me ofrecen. (Antonia. Clase tres. 22 de agosto de 2017)

Antonia, Clara, Juan y Victoria piden sentidos a partir de preguntas que insisten. Por un lado, solicitan sentidos en torno al objeto de conocimiento y la construcción de propuestas de enseñanza que no atenten contra la lógica de ese objeto, ¿qué es eso que enseño?, ¿qué características tiene?, ¿con qué prácticas corporales se vincula?, ¿cómo lo enseño sin desvirtuar su lógica? Y, por el otro, requieren que los sentidos de esas propuestas de enseñanza sean puestas a disposición y compartidos con quienes aprenden al explicitar ¿qué es eso que aprendo?, ¿de dónde viene?, ¿por qué deberían aprender eso?

A su vez, las propuestas reflejan cierto posicionamiento en relación con los modos de entender la enseñanza de la EF en la escuela anclados en un paradigma crítico desde el cual se ofrecen objetos de conocimiento valiosos de nuestra cultura corporal (Aisenstein, 2006; Amuchástegui, 2004; Bologna et al., 2018; Bracht, 1996; Rozengardt, 2006) y fuerzan a los y las estudiantes a

asumir la misma perspectiva para que, desde allí, reconstruyan sentidos. Los modos singulares en que los/as docentes producen conocimiento desde ese posicionamiento se evidencia en sus decires y haceres en clases, los cuales se desarrollarán en el próximo capítulo.

El grupo de referencia reclama sentidos epistémicos y éticos. La claridad sobre aquello que se pretende enseñar permite introducirlo y hablar de ello en clase con quienes son sus destinatarios/as. Las/os docentes exigen saber qué es lo que se ofrece y, además, hacerlo presente en clase para ayudar en *el pasaje del mundo* de las prácticas corporales. Ofrecer prácticas corporales al experimentarlas, señalarlas y ponerlas en palabras, es ofrecer el mundo. Un sentido ético, una apuesta por lo escolar, que también desarrollaremos en el próximo capítulo.

5.4. Traer la clase en clase

Ofrecer la Práctica en la formación docente a partir de un formato que se monta en una serie de acciones y tareas -dar clase en las escuelas, realizar registros, planificar, estudiar- y en torno a ellas, armar una conversación sobre los sentidos que las propuestas de los y las estudiantes cobran al calor de sus prácticas, se constituye en la marca distintiva del dispositivo que este grupo de profesores pone a andar en clase.

El recorrido por la evidencia empírica y la reconstrucción de las clases de los/as cuatro docentes de Práctica deja ver cómo las diversas herramientas, recuperadas en los apartados anteriores, se entrelazan en aquel momento que se establece como el más importante de la clase: el análisis de la propuesta del estudiantado. Las tareas solicitadas, los modos singulares de intervenir, la necesidad de articulaciones teóricas y las preguntas que recuperan e interpelan los sentidos de las decisiones y las acciones realizadas se potencian entre sí y, al poner en foco las propuestas, habilitan la reflexión sobre la propia práctica.

La clase de EF que los y las estudiantes diseñan y ofrecen en las escuelas emerge en clase de Práctica de diversas maneras. La planificación trae la clase futura, la que vendrá, mientras que la lectura de los registros o el relato oral de lo sucedido recupera la del pasado, la que ya fue. De

forma oral o escrita la clase pasada o futura se hace continuamente presente en clase de Práctica para ser interpelada y analizada en público.

En todas las clases analizadas, este grupo de profesores dedica un tiempo prolongado a trabajar con las propuestas del estudiantado, tanto dadas como diseñadas. En todos los casos, el ejercicio planteado se presenta de difícil resolución, se percibe una tarea docente ardua, reflejada en el seguimiento y sostén que ofrecen en cada conversación. Al estudiantado se lo nota incómodo, seguramente porque el análisis es, en la mayoría de los casos, en primera persona; también porque la tarea analítica les devuelve continuas preguntas que los implica en la construcción de una respuesta argumentada.

En el caso de Victoria y Antonia, el análisis se realiza a partir de los documentos escritos por los y las estudiantes para la Práctica. Diseño de unidades didácticas y registros de clase se constituyen en el material privilegiado para iniciar la tarea interpretativa, a tal punto que Antonia sostiene en clase:

No vamos en ningún caso a analizar sus recuerdos de la clase, esa información ya pasó por un tamiz que ya decidió lo que está bueno y lo que no recordar, a los efectos de lo que queremos hacer acá las anécdotas de la clase no me interesan, solo lo que está escrito y documentado. (Clase tres. 22 de agosto de 2017)

El dispositivo que las dos despliegan se asemeja. Ambas inician preguntando quién quiere poner a disposición su registro o planificación para ser analizado junto a sus compañeros/as. Luego de solicitar una escucha atenta a todo el grupo, el/la estudiante designado/a lee su clase registrada. Al finalizar la lectura, las profesoras realizan preguntas o recuperan textual algún recorte de la clase.

Al avanzar en las clases de Práctica y cuando los y las estudiantes parecen haber comprendido la dinámica, las profesoras proponen realizar la lectura de los registros en pequeños grupos y luego trabajar con ese material construyendo preguntas y vinculando teóricamente. La tarea propuesta parece multiplicar las oportunidades de que cada estudiante transite por la experiencia de constituirse en objeto analítico. A su vez, el ejercicio solicitado, los/as coloca en el lugar de quien analiza. Forzado a ocupar la posición de lectores críticos, el profesor ya no se encuentra solo en la tarea de interpelar. Al respecto podemos observar, en la clase de Victoria, cómo ella fuerza esta

posición y el modo en que recupera la tarea de los pequeños grupos para armar conversación con todos/as:

P: ¿Qué, qué encontraron chicos? ¿Cuáles son las intervenciones que se reiteran?

E: Más que nada imperativas. En relación a escuchen, a présteme atención y explicando la actividad

P: Recuerden que no queremos que nos den los datos ya masticados por ustedes, recuperen textual

E: Empieza así “tenemos que formarnos en grupos de tres mixtos” ella dice “necesito sí o sí grupos mixtos” y los chicos “no, no queremos, no queremos” y dice “sí o sí tienen que ser grupos mixtos”

P: Bueno, y ustedes ¿qué se preguntaron?

E: ¿Por qué necesitas grupos mixtos? No les queda claro a los chicos por qué necesita grupos mixtos,

primero los ordena, pero no aparece la consigna

P: ¿Y cuándo da la consigna?

E: No llegamos a leer, pero hubiese sido mejor dar la consigna antes, tipo vamos a jugar a tal cosa.

P: Hasta acá aparece esto del no, pero ella no dice por qué no, ¿por qué mixto?, ¿qué teorías estarían como presentes en esa forma de enseñar?, ¿qué idea de alumno hay cuando no se le dan razones?

E: Claro en este caso sería que no se les está explicando por qué hacemos lo que hacemos, se está considerando que el estudiante no va a comprender o no necesita saber por qué

P: El que sabe soy yo, eso es suficiente. Hay una idea ahí de un estudiante sumiso, pasivo, reproductor. ¿Quién se les viene a la cabeza?, ¿quién habla de eso?, ¿dónde vieron algo de eso?

E: Educación tradicional

P: ¿Qué más? Autores, conceptos. Otra pregunta que se podrían hacer es ¿por qué ella hace esto? ¿Por qué será que tiene tanta preocupación por el orden en sus clases? ¿Con qué tendrá que ver? Habría que ver si ella es consciente de esto y si le gusta ¿no? cuando uno no sabe por qué hace las cosas, ¿por qué haces eso en clases? Tiene que ver con las matrices de aprendizajes ¿conocen ese concepto?

E: Si, con cómo aprendió ella

E: ¡Si! es que tiene sentido, nosotros aprendimos eso, que hoy en día estamos todos sensibles con la igualdad o violencia de género, que la mujer la consideran inferior o que el hombre es distinto

P: Ella estaría aludiendo en su propuesta a esa igualdad que vos decís, sin embargo, el modo en que lo propone sería contradictorio porque lo está imponiendo. Fíjense qué interesante, preocupada por la igualdad impone la organización y esa no es la salida. Si vos trabajás con ellos y problematizás, si al problema lo problematizás con ellos, hay más posibilidades de que entiendan cuáles son las razones por las que vos decidís trabajar así, pero lo tenés que tener claro primero vos María

E: ¡Eso me pasó! en un equipo quedaron dos chicas y uno se quería ir porque decía que estaba desparejo. Y yo le decía “¿Por qué pensás eso?” porque sí me decía. “No, pero ¿por qué?”

P: Si uno no problematiza con ellos es muy difícil que se den cuenta que en realidad lo que están haciendo es denigrar al otro, subestimarlos, haciendo esto que no deberíamos hacer, que es discriminar, entonces vos fijate cómo esto dio lugar a que podamos hablar de la autoridad, de la igualdad, lo mismo pueden hacer en clase, como detrás de una cuestión aparecen ciertas ideas ¿sí? (Victoria. Clase tres. 29 de agosto de 2017)

Es interesante observar cómo el registro escrito de la clase permitió volver sobre ella. Los y las estudiantes toman la palabra, realizan preguntas y avanzan en hipótesis. A partir de lo documentado, la profesora intenta articulaciones teóricas que recuperen conceptos que a su vez permitan construir propuestas superadoras. Además, arriesga otros posibles modos de resolver y potenciar la situación de enseñanza. Ella explicita la necesidad de *problematizar con el alumnado* para facilitar la comprensión de aquello que consideran importante de enseñar, en este caso la igualdad de género.

Problematizar con el alumnado se constituye en una de las estrategias que la profesora solicita realicen sus estudiantes en el patio. Una estrategia que se refleja en su propuesta de enseñanza cuando, con sus preguntas pone en evidencia la contradicción que emerge de la clase analizada, buenas intenciones que no se logran concretar en una propuesta de intervención que, por el contrario, fortalece aquello que la estudiante pareciera no pretender: la imposición de autoridad.

Otra de las tareas que las profesoras solicitan en clase es poner en diálogo la planificación, los registros y la teoría, ejercicio que denominan triangulación. Al respecto Antonia explica:

Tengo la hipótesis, por un lado. Luego tengo mi autoregistro que dice que yo en esa clase estuve más preocupada por que los chicos se portaran bien. (...) Y después viene el registro de mi compañero en el que dice “los estudiantes preguntan sobre la triangulación y ella no responde o cambia de tema, otro estudiante pregunta, ¿y la triangulación?” Entonces, ahí la pregunta es ¿qué paso ahí?, ¿qué pasó con las intenciones? Y ahí me hace falta teoría para triangular ¿por qué?: en mi autoregistro aparecen estas preocupaciones que dicen las investigaciones sobre las biografías de aprendizajes de los docentes ¿Qué dice Gloria Edelstein cuando empieza a investigar qué nos pasa a los maestros cuando empezamos a enseñar? Ella dice que lo primero que recuperamos son nuestras experiencias de aprendientes y no lo que aprendimos en nuestra formación. Entonces ahí yo digo, puede ser que lo que yo acá tengo que hacer es ver de qué manera puedo salir de esta estructura que

me está impidiendo de algún modo hacer alguna transformación en mi práctica (...) ¿cómo voy a resolver eso? A ver... el hacer este trabajo que estábamos pensando antes... y para eso necesitan la triangulación para pensar en la clase que viene. (Antonia. Clase uno. Martes 8 de agosto de 2017)

En este caso los y las estudiantes deben comparar aquello que diseñaron para llevar adelante su propuesta de enseñanza, sus intenciones, con lo que efectivamente sucedió en clase y fue documentado en los registros, sus acciones. La tarea solicitada es más compleja, como se observa en el próximo recorte. El ejemplo evidencia el modo en que se utilizan las tareas solicitadas. Tanto la planificación como los registros cobran sentido al permitir el regreso a la clase pasada para, y ahora sí con más tiempo, revisar y reflexionar en busca de mejorar la propuesta:

P: En la planificación ella anuncia que van a trabajar acrobacias grupales, donde es muy importante las funciones, el portor, el ágil y la ayuda. Ahora bien, cuando leemos el registro ¿hay alguna mención para roles y funciones? En las intervenciones que ella leyó, ¿cómo se relacionan con lo que ella enunció?

E 1: Solamente está en cumplir las actividades

E 2: Lo que propone es que los chicos hagan lo que ella dice

P: A ver, ¿cómo sería? Recuperemos textual, leé las que leíste recién

E 3: *Estudiante lee el registro*- “Tengo que trabar la panza, llevar el pupo hacia la espalda, miren ahora, tengo que levantar la cadera hacia arriba. Bueno el que hizo las tres series ahora levanta la pierna.”

P: Alto ahí. No es que no sea importante lo que ella está poniendo en foco, ¿qué estamos diciendo?

E 2: Que no concuerda con la planificación, que se olvidó de enseñar lo que quería, roles y funciones

P: Si ella tenía la intención de trabajar eso, deberíamos poder ver en el registro intervenciones que son facilitadoras de la comprensión de roles y funciones, y ¿qué pasó? hay una intervención al inicio de la clase, cuando ella les pregunta si se acuerdan de las acrobacias grupales, ella intenta traer a la clase el tema y ligar con lo que ya vieron. Pero luego pareciera por lo que quedó documentado, que las intervenciones que siguen no están alineadas con lo que se dijo, en el medio hay otro foco que apuntan a las acciones específicas que están haciendo los estudiantes y no específicamente lo que ella enuncia como tema. Eso es lo que ustedes señalan, ¿es así? Flor, leé tu autoregistro, la última parte

E 3: “Terminé la clase satisfecha porque se trabajó en la entrada en calor que era sobre todo lo de la postura de la columna, para que no se produzcan lesiones en las acrobacias. Se pudo ver un cambio ya sea físico, en las posiciones de la clase anterior, pero también en la que ellos podían corregir a sus compañeros entendían qué estaba bien o mal. Se trabajó también en los diferentes roles dentro de las acrobacias, al comienzo de la clase los nombré y los expliqué.”

P: ¡Momento! ¡Qué interesante! Ella cree, según su autoregistro, que se trabajó en la posición correcta, en los roles, en cuidados, pero no encontramos una sola intervención en

el registro que haga mención a ello, ¡es maravillosa la mente! Ella decidió que iba a trabajar sobre los roles en las acrobacias grupales, y lo que hace es mencionarlo. No aparece registro sobre las intervenciones sobre la seguridad, que ella cree que la trabajó como acaba de leer en el autoregistro. No aparece registro de las intervenciones de trabajo en equipo, que ella recupera como dada en el autoregistro. Vale preguntarnos, ¿nosotros nos creemos que pasan cosas que en realidad no pasan? Este ejercicio es para que ella lo piense y decir, “listo para la clase que viene podría repensar la actividad, por qué es importante que todos tengan claro el rol de la seguridad, por qué sería importante tener en cuenta algunas condiciones de los portores para no lastimarse y cuidar a sus compañeros, por qué es más importante que el ágil sea una persona que es más liviana que tenga más confianza”. Pero esas intervenciones ahí no están, y quizás deberían estar en la próxima clase. (Antonia. Clase dos. 15 de agosto de 2017)

Como sosteníamos más arriba, las propuestas de Práctica analizadas se organizan en torno a una serie de tareas que habilitan una conversación muy específica y que gira en torno a la enseñanza y sus sentidos. El análisis de los registros de clase, así como el trabajo de triangulación entre planificaciones y registros, dan de qué hablar, de qué conversar. Esos momentos de la clase en los que las tareas convergen junto a las preguntas por los sentidos de lo que allí acontece, así como las recuperaciones teóricas para intentar pensar más allá de lo pensado, potencian el tiempo compartido y ensanchan los márgenes de la clase.

Otros modos de recuperar la clase en clase son los propuestos por Juan, en los que el análisis se realiza sobre relatos orales de la planificación o de los recuerdos de la clase ya sucedida:

E 1: Vos decís que dentro del mismo contenido estén articulados el procedimental, el conceptual y el actitudinal, todas dimensiones diferentes del mismo contenido, todavía el actitudinal no sé cómo meterlo, propongo que sobre lo que estamos trabajando, usted nos ayuda, nosotros estamos viendo fuerza explosiva ese podría ser el conceptual, el procedimental, ejercicios que involucren ese tipo de fuerza, ¿y el actitudinal?

P: Pensemos, ¿qué disposiciones debería tener un estudiante para trabajar mejor un ejercicio de fuerza?

E 2: Compromiso, como que nos olvidamos que debe ser un contenido enseñable

P: Compromiso mmm, bueno ¿qué sería una disposición comprometida?

E 3: En la fuerza explosiva hay que poner todo, yo lo entiendo, pero es re complicado de poner

P: La voluntad, el empeño, la predisposición, si ponen “disposición para” resuelven la formulación más técnica, pero lo importante es que entiendan sobre qué actitudes quieren sostener esas prácticas

E 1: También nos había puesto que tenía que trascender...

P: Se suele pretender que estas actitudes sean sostenidas en la clase, por ejemplo, disposición para cooperar con el profesor, pero ese es un conocimiento que el estudiante debería apropiárselo y hacerlo funcional a cualquier situación, sino el saber es solo válido para la

escuela. Es cierto que ustedes aprenden a ser alumnos, pero si solo nos quedamos en eso. Sigamos con los ejercicios de fuerza

E 1: Suponete que les proponés trabajar con un compañero, no entiendo bien

E 5: Yo lo pienso más como responsabilidad, estar atento porque te podés lesionar

E 3: En la fuerza es muy importante tener presente la consigna, hay que poner toda la intención

P: Esperen que no entiendo, esas pautas *-Los chicos hacen preguntas entre sí, hablan entre ellos-*

P: Pensemos trabajando en un ejercicio del flex y se lo toman para la joda, tratan de hacer menos, se ríen, se empujan, el profe lo observa, es típico, les pregunta: ¿qué estás haciendo? y el tipo le contesta bien y después le dice haber hacelo y el tipo ¡lo hace bien! ¿Qué estaría faltando? faltó lo actitudinal, cómo se dispone el aprendiz para que se realice bien, para lograr el efecto o evitar lesiones, por ejemplo

E 5: No tiene que ser una cuestión mecánica, solo movimiento y nada más

E 6: No entendí

E 2: Trabajar sobre la actitud, porque si evaluamos sin trabajarlas dejaría de ser un contenido

P: Nos corrimos un poquito, pero vale. Deberíamos recuperar el tratamiento que Devis Devis hace sobre esta temática vinculada a las prácticas saludables, ¿se acuerdan que había un enfoque más mecanicista? Entiendo que todos ustedes pretenden que los estudiantes aprendan y porten estos conocimientos fuera del aula, en sus vidas, a eso me refería con trascender. Eh, me perdí *-Silencio-*. ¡Ah! tal vez el trabajo solamente enfocado en la repetición de los ejercicios, sin significar lo que se hace, no alcanza

E 4: Transmitirles el verdadero motivo de por qué se enseña eso

P: Bien, con la posibilidad de construir saberes fuertes, ¿se acuerdan el concepto de Arnold?

E 1: Vos acabás de decir de cambiar la perspectiva, nosotros tenemos un circuito *-el estudiante tiene el plan de clase en la mano y lee rápido-* esto de las devoluciones, vos acá me ponés cómo y por qué, ¿yo te lo tengo que especificar, pero sería sobre la práctica, esto sería cambiar la perspectiva? o ¿sigue siendo lo mismo? Después de este comentario de la perspectiva mecanicista ¿debería darle un giro a todo el plan de clase que no esté enfocado a esa perspectiva o agrego aportes desde lo teórico o verbal?, ¿agregamos unas preguntas para reflexionar?

E 1: No entiendo, en la entrada en calor hay juegos de velocidad más lúdico, no es todo tan técnico

P: No entiendo, leé la perspectiva mecanicista, con mayor desarrollo, vos solo estás viendo una parte

E 1: La vi hace un ratito y lo más importante dice qué es la condición física *-lee del texto, no se entiende*

P: No no, habla de la creación de hábitos saludables no solo de la ejecución y la repetición y de la

E 1: ¡Ah! no hay reflexión. Lo que decís es que, ¡con momentos de pausa y reflexión de la práctica, cambia la perspectiva! por ahí se entendió así pero no era la idea. (Juan. Clase uno. 23 de agosto de 2017)

En la conversación recuperada, se observa una fuerte participación estudiantil, ellos tienen mucho que decir. También una serie de interesantes ideas que el profesor coloca a medida que avanzan las preguntas e intercambios: las dimensiones del contenido a enseñar y el valor de resignificarlos, la necesidad de propuestas que trasciendan lo escolar, la urgencia por superar aquellas que solo hacen foco en la repetición y la ejecución sin sentido, para avanzar hacia la construcción de un saber fuerte. Sin embargo, una afirmación que repiten estudiantes y docente va recorriendo el relato: *no entiendo*. Pareciera que la referencia oral a la clase futura o pasada deja entrar a la conversación variadas intervenciones que mantienen la discusión en la superficie y provocan confusiones.

A pesar del esfuerzo del profesor por problematizar, el diálogo finaliza en el mismo lugar que inició: un problema por hacer entrar *lo actitudinal* en la formulación de la planificación. El estudiantado continúa preocupado por convertir la clase propuesta para la escuela en la clave que el profesor solicita, sin reparar en las razones de esa exigencia. Al adosar pausa y reflexión *como la parte que le falta* a sus clases, los y las estudiantes logran el cambio requerido. Al agregar un tiempo dedicado a *la reflexión* en sus clases, el estudiantado logra transformar sus propuestas sin reflexionar sobre ellas. La paradoja muestra la fuerza con la que opera la lógica de la práctica (Edelstein y Coria, 1995) y en la que quedan atrapados/as. Una lógica que no refleja la que pretende el profesor.

El recorte muestra cómo las preguntas, las articulaciones teóricas y la necesidad de construir argumentos que validen la toma de decisiones que los y las estudiantes realizan a la hora de planificar se constituyen en herramientas para revisar la propia práctica y provocar reflexión. En este caso, y si bien son requeridos por el profesor como parte de las obligaciones de los y las estudiantes para la Práctica, los registros de clase no son recuperados como material analítico, lo cual limita la propuesta.

A diferencia de los/as demás, Clara utiliza los relatos orales y la documentación de las clases como referentes para el análisis de las clases en clase. La mixtura nos permite observar que entre los dos modos de abordaje existen diferencias nodales. Cuando intercambian oralmente se

puede notar cómo los y las estudiantes se van acomodando a las intervenciones de la docente en un intento por no quedar expuestos/as ante los errores en los que ella se detiene:

E: Sí, en la planificación voy a eso, juegos preliminares, de iniciación, sí.

P: Bueno, ¿quieres llamarlos así?, ¿cuáles diste?

E: Ahí los tengo, qué se yo

P: ¿Cómo serían?

E: Por ejemplo, en el salto, les di el relojito, que yo tengo, una sogá y voy girando, y que ellos vayan saltando la sogá, eso lo pongo en salto, por ejemplo.

P: ¿Qué enseñanza de actividad atlética es esa?

E: Salto

P: ¿El salto? ¡No! Ese es un juego que requiere que los chicos salten, pero si quieres enseñar salto le tenés que enseñar dentro de lo que es, salto en alto, salto en largo.

E: Claro, salto en alto. Eso es una tarea, después voy complejizando y ahora estoy en la técnica

P: Y ¿por qué deberían saltar en alto con la técnica?, ¿qué les enseñás de la técnica?? ¿flop? ¿el barrel?

E: La del salto en alto nomás

P: La técnica del barrel roll para el salto en alto, sostenete en salto en alto, un chico de 7 años, ¿es necesario que tenga aprendido eso?

E: No, no, como para que conozcan, no es que la enseñe tal cual a la técnica. (Clara. Clase dos. 23 de agosto de 2017)

Como se observa en el recorte, el estudiante responde las preguntas intentando acertar a aquello que la profesora espera, pareciera hacer un esfuerzo por adivinar la respuesta correcta. El ejercicio oral no permite profundizar la discusión, como vimos en el caso de Juan, porque el estudiantado no consigue superar un análisis instrumental, o en el de Clara, porque están más preocupados por no quedar expuestos. En los dos casos, los y las estudiantes logran evadir las respuestas a buenas preguntas o simplifican el planteo docente, con resoluciones tecnicistas.

Cuando el análisis se realiza a partir de lo documentado en los registros, los y las estudiantes tienen menos posibilidades para relativizar sus acciones y decisiones. La letra escrita permite leer sus intervenciones con cierta crudeza y expone la clase dada en el patio de un modo más cercano a aquello que efectivamente sucedió:

P: Leé textual todas las intervenciones -*La estudiante comienza a leer*

E 1: “¿Se acuerdan lo que vimos la clase pasada? Carreras ¿se acuerdan lo importante que es el tema de las rodillas? vamos caminando con las rodillas, haciendo pasos largos y rodillas alto. Rodilla, rodilla, rodilla. Eso es una pista de atletismo, son 600 metros que marcamos y están divididas en 6, ¿saben cómo se llaman las 6 divisiones? Carriles, ¿sí? Es carrera

individual, taco, taco ¿Se acuerdan las voces de mando de largada? A sus marcas, listos, ya. Y si yo digo ‘ya’ y si largó alguno antes queda descalificado, en realidad queda descalificado directamente, pero nosotros vamos a hacer una advertencia, si se repite se descalifica, vos tenés que ir así, mira.”

P: Hasta ahí, miren qué poquito leyó y todo lo que vamos a poder analizar ¿Cuál sería el tema?

E 1: Carrera -*Risas*

P: ¿Por qué los chicos entenderían carrera?, ¿qué cosa de las carreras estaban enseñando?

E 1: Básicamente estábamos haciendo carreras

P: Si bien usas mucho la palabra "carrera" y en función de ese registro ¿qué enseñaron de las carreras?

E 2: Las líneas, cómo se larga, cómo te descalifican

E 3: Eso es el reglamento

P: Bien, esa es una de las cuestiones, sobre las líneas, ¿es la carrera lo que enseñaste? Digo, algunas intervenciones hacen énfasis en partes del cuerpo la rodilla específicamente, ¿eso qué es?

E 2: Hay una parte que dice, “rodillas arriba” eso hace referencia a técnica

P: Eso es lo que vos estás suponiendo, pero yo que leo ese registro, no lo veo, qué pensarán los chicos cuando decimos “rodilla, rodilla, rodilla” ¿en la técnica?

E 3: Ella dice, vamos a ir caminando con las rodillas bien altas hasta la línea, haciendo pasos grandes

P: Rodilla, rodilla, rodilla, porque yo te pregunto, ¿qué aprendió el chico?, “y... que esto son las rodillas”. Digo, ¿qué aprendió del enunciado “rodilla, rodilla, rodilla”? Yo estoy escuchando esa descripción que tienen. En realidad, estamos mirando como son las intervenciones, para saber más acertadamente que enseñé y apareció “rodilla, rodilla, rodilla”, entonces, uno piensa de nuevo ¿qué enseñé?, ¿qué de la carrera estaba enseñando? y lo que sigue ¿cómo tendría que enseñar la próxima para que efectivamente enseñe carrera? En otro momento recuperas el tema de reglamento, ¿tenías planificado trabajar reglamento? (...) en el registro vos hacés referencia a la clase pasada y hacés preguntas, ¿pero parece que todas las contestás vos!, ¿los chicos pudieron decir algo? Si vos te ponés en lugar del estudiante ¿qué están aprendiendo?

E 1: Carrera

P: No, según las intervenciones a levantar rodilla: ¿qué están aprendiendo de la carrera de atletismo si yo les digo que levanten la rodilla?

E 1: Que recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera

P: Que recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera porque lo dice el profesor, es importante ¿por qué? para los chicos, ¿se explicitaron las razones?, ¿hay intervenciones en ese sentido?, ¿qué es lo importante de saber de la carrera? Digo, ¿qué es lo bueno que el otro aprenda respecto de la carrera de atletismo? Ustedes, ¿lo tienen claro?

E 3: Capaz hubiese sido mejor preguntar, “chicos ¿recuerdan qué es zancada?” retomar el contenido de las clases anteriores desde lo que ellos saben y se acuerdan preguntando “¿por qué hacemos el paso largo y no corto? ¿Se acuerdan la importancia de elevar las rodillas?, ¿por qué será mejor elevar las rodillas?”

E 2: Para mí lo que quiere decir la profe es como que hiciste énfasis nada más en la parte de “levantar la rodilla” y la carrera no es eso solamente

P: (...) el ejercicio es pensarse, ¿cuál es el sentido de lo que hacemos?, ¿por qué hacemos lo que hacemos? eso nos permite pensarnos, y preguntarnos ¿qué es lo valioso de la carrera de atletismo? (Clara. Clase tres. 30 de agosto de 2017)

A partir de la lectura del registro de la clase dada que textualiza las intervenciones realizadas, la profesora fuerza a la estudiante a leerse a sí misma. La contundencia de la escritura permite imaginar aquello que niños y niñas escuchan en la clase de EF. La aspereza con la que se presenta la evidencia llama la atención del estudiantado que ya no puede relativizar lo sucedido, pone en contexto y habilita análisis más ricos. La palabra dicha, con tiempo para ser analizada, desnuda las naturalizaciones que atraviesan los patios de las escuelas. Evidencia del valor que el registro escrito implica y esta es razón por la que el grupo de docentes de referencia parece insistir en él.

A lo largo del recorrido propuesto en este capítulo, hemos pretendido poner en evidencia aquellos modos de hacer clase de cuatro docentes cuando intentan enseñar a enseñar EF en la formación. Emergen del análisis sus modos de intervención, entre los que resalta el uso de la pregunta como herramienta que la mayoría de las veces fuerza la reflexión, pide argumentos, recupera conocimientos y permite articular conceptos e ideas a la luz de los problemas de la práctica docente.

Casi todas las preguntas que los y las docentes realizan muestran también cómo la interrogación produce vacíos. La pregunta insistente hace espacio y obliga al estudiantado a pensar lo aún no pensado. Una práctica que además vincula el vacío provocado con un “no-saber no ajeno en absoluto al saber” (Recalcati, 2016, pág. 64) y que reconoce en la carencia de saber, la posibilidad de su ensanchamiento.

En otros casos, los menos, la interrogación es utilizada como control y ajuste a las exigentes tareas que los/as docentes solicitan. Planificaciones complejas y múltiples registros de clase que muchas veces no son resueltos por el estudiantado en los términos requeridos, porque no tienen tiempo, porque no logran salir de la lógica de la práctica desde la cual resuelven la enseñanza de la EF en las escuelas, como ellos/as aprendieron.

En clase hay algo de qué hablar y es sobre la clase en la escuela. Es aquello diseñado y ofrecido en el patio lo que se constituye en tema central. A partir de allí se arma una conversación sostenida por las/os cuatro docentes que, con sus preguntas y explicaciones hacen circular la palabra. En algunos casos la rigurosidad de la tarea obliga un decir atado al tema, los/as profesores/as no sueltan el foco analítico y obligan continuamente a volver sobre él. En otros casos, el habla discurre por diversos caminos, parece que son los y las estudiantes quienes marcan el derrotero, ellos/as dicen más y la conversación se vuelve confusa y superficial.

El análisis de la clase en clase se constituye en la instancia central del dispositivo de enseñanza del grupo de profesores de Práctica observado. En ella, los diversos modos de hacer clase cobran sentido al entrelazarse en busca de provocar reflexión y desarmar la lógica de la práctica que parece modelizar las propuestas de los estudiantes. Las preguntas que solicitan argumentos y razones, los registros que permiten distanciarse de lo acontecido, las planificaciones complejas que procuran vincular contenido y forma son cada una herramientas que fuerzan la reflexión. Sin embargo, es interesante observar cómo estas herramientas se potencian entre sí cuando el análisis se realiza sobre un registro de clase. La lectura de la letra escrita en clase de Práctica produce una experiencia pedagógica que atraviesa a quienes participan de ella y hace vibrar el aula.

La textura de lo dicho en la urgencia y al calor de la práctica docente que acontece en el patio escolar llega a la clase de Práctica para ser escrutada, interpelada y desarmada en un tiempo lento, reflexivo y respetuoso en el que parece todos/as aprenden. Es allí donde sucede la transmisión, un acontecimiento que inicia al colocar la lupa en la práctica individual para avanzar en un pasaje en el que *lo propio* se inscribe en *lo común* compartido. Allí hay una transformación.

A lo largo del ejercicio analítico sobre la empírea construida, una imagen paradójica de la enseñanza del oficio en clase de Práctica se reitera. Una propuesta que se impone con fuerza con pretensiones de autonomía estudiantil. Una invitación a la transformación en unos términos epistémicos y no otros. Una provocación hacia la búsqueda pautada con rigurosidad. Una oferta

que promete un imposible. Un imposible que provoca continuos movimientos. Un espacio íntimo en el que se hace pública la práctica docente.

Un contrasentido que siempre atraviesa el dispositivo pareciera intentar introducir en la formación docente una experiencia traumática y a la vez positiva para esa formación. Antonia, Clara, Juan y Victoria saben que su propuesta es de difícil resolución, que en muchos casos provoca resistencia y rechazo entre el estudiantado, sin embargo, y a contrapelo, insisten, porque también saben que más tarde y en diferido, emerge la belleza de la enseñanza (Recalcati, 2016).

Capítulo 6: Efectos de la transmisión del oficio docente en clase de Práctica

El profesor de Educación Física debe ser un profesional de la educación que vote por esa apuesta colectiva que es la escuela. Esta sigue y seguirá siendo un lugar privilegiado de reunión. Un lugar, en el sentido de instancia, acaso no acotado en un espacio, sino acotado de manera significativa. Privilegiado, pues allí se destaca a los sujetos y a cierta cultura (*skolé* significa ocio, que en Grecia se refería a la cultura de los hombres libres, a la contemplación). De reunión, pues la educación es una dimensión del estar con otros, de la comunidad, o, si se quiere, de lo universal imprescindible: el respeto a la vida.

(Furlan, 2005, pág. 121)

En el capítulo anterior intentamos delinear y describir los modos particulares de tres profesoras y un profesor cuando enseñan el oficio docente en clase de Práctica. En la empírea construida encontramos una serie de decisiones y acciones que comparten entre sí y se distinguen al especificarse en el aula. Cada uno hace existir la enseñanza en el coincidente uso de la pregunta como herramienta que posibilita conversación, en la exigencia estudiantil como parte de la responsabilidad docente, en la necesidad de construir sentidos y compartirlos y en el análisis problematizador en clase de Práctica de la clase ofrecida en el patio. Una práctica docente que, en el acto de enseñar, articula forma y contenido y se vuelve a sí misma aquello que se da en la transmisión. En clave artesanal, profesores y estudiantes hacen docencia.

Si bien los modos de transmitir el oficio se traducen en una serie de acciones docentes ya descriptas en el capítulo anterior, la enseñanza no se reduce a ellas, sino que, a partir de ellas, se esparcen otros sentidos. En este capítulo nos detendremos en las adherencias que quedan impresas en el objeto que se entrega. Como sostiene Frigerio (2004), aquello que se reparte no es sólo un saber o un conocimiento, hay algo más que se da con lo que se ofrece. Parece que algo se

fija a lo que se da, parece que los docentes expanden la cosa, con un valor agregado que instituye novedad.

En el primer apartado intentaremos recuperar los saberes docentes contruidos en relación con la EF crítica, los modos singulares en que el enfoque que los cuatro sostienen sobre la disciplina específica se articula en las propuestas de enseñanza, propias y de sus estudiantes. Cada decisión didáctica se inscribe en una episteme que no viene dada, sino que emerge en el andar, producto de la sutil relación entre saberes teóricos y experiencia docente, un saber de una cualidad diferente a la del saber pedagógico, un saber del campo específico construido en la práctica que se presenta menos objetivado y se mantiene a reserva en la tarea cotidiana de la enseñanza en la formación superior.

En el segundo apartado, el foco estará puesto en el esfuerzo docente por articular el diseño de propuestas en EF con el sentido de la escuela. Lo escolar se constituye en una plataforma para pensar, diseñar y llevar adelante cualquier propuesta de enseñanza en EF que debe alinearse a un proyecto institucional que procura formar a las nuevas generaciones con participación activa y crítica en la vida democrática.

Por último, el esfuerzo estará colocado en dar visibilidad a un plus que distingue las propuestas, aquello que se da de más, que sobrepasa la discusión didáctica, epistemológica y ética, para introducir el amor. Un amor como política de cuidado, de reconocimiento, apuesta y lucha, que intenta torcer los determinantes sociales e institucionales que anticipan el fracaso asegurado de la imposible educación, y que se erige en la dignidad docente frente a la tarea mal/bien lograda, en tanto oportunidad de reflexión y transformación. Amor por el oficio docente y un interés explícito por afectar al semejante.

6.1. Hacer teoría fruto del oficio. Saber y emancipación

En el capítulo anterior mostramos cómo los casos de estudio reclaman continuamente por los sentidos que subyacen a las decisiones y acciones estudiantiles al planificar y dar sus clases, también la necesidad de compartir esos sentidos con sus alumnos y alumnas en las escuelas. La

exigencia procura que el estudiantado logre más claridad sobre aquello que se enseña, *un sentido epistémico*, lo cual les posibilita problematizar el saber en clase con quienes son sus destinatarios, *un sentido ético*.

También sostuvimos, en capítulos anteriores, que la Práctica ocupa un lugar estratégico en el plan de estudio de la carrera, un espacio en el que se articulan y sintetizan los contenidos que aportan los diversos campos de la formación en procura de construir propuestas de enseñanza destinadas a efectivizarse en un contexto real de acción por el estudiantado. Si a esta singularidad del espacio específico de formación, en el que la recuperación y reflexión teórica es una práctica deliberada y dirigida a tener consecuencias en la acción docente, se le agregan las historias profesionales y personales, los encuentros entre docentes, estudiantes y escuelas asociadas, las condiciones institucionales, y los conocimientos teóricos del campo de cada profesor, resulta una mixtura que produce un saber muy específico sobre el campo de la EF a la luz de su enseñanza concreta en clase de Práctica y para la escuela.

En este apartado nos detendremos en ese saber específico de la EF construido al calor de la clase. Un saber que sostiene las propuestas del profesor y las profesoras, argumentos que justifican la decisión de enseñar y forzar la enseñanza desde una perspectiva que denominan EF crítica, los cuales no siempre emergen de modo explícito. El recorrido nos permitirá recuperar las ideas, las conceptualizaciones y las significaciones teóricas sobre el campo de la EF construidas a lo largo de sus recorridos profesionales, que se afirman en la materialización de sus propuestas de enseñanza. Una singular fabricación de conocimiento fruto del encuentro en clase, un espacio público en el que se delibera y en el que se valida el conocimiento producido sobre la enseñanza de la EF escolar.

Las profesoras y el profesor sostienen en clase que la perspectiva crítica en EF se articula con las definiciones curriculares que enmarcan la práctica y esa afirmación se constituye en una de las argumentaciones que utilizan para explicar la posición adoptada y la decisión docente, perturbadora para el estudiantado, de que la propuesta de enseñanza a transitar en clase y en el patio será desde un enfoque específico.

Al respecto sostiene Antonia:

P: La perspectiva que elegimos y que los obligamos a transitar no es un capricho o la elijo porque es la que a mí más me gusta, es la que más se acerca a los postulados de los diseños curriculares de las escuelas y del profesorado, esos que nos dicen a qué tipo de sujeto debemos formar y qué le debemos enseñar, ustedes van a ser docentes, agentes del estado y la perspectiva crítica es la que mejor responde a ese ideario. (Antonia, Clase dos. 15 de agosto de 2017)

Como vimos con anterioridad, en tres de los cuatro casos, la asunción de la perspectiva crítica desde la cual los estudiantes deben enseñar EF en la escuela es una condición que no se negocia.

Al respecto Clara sostiene:

Lo que uno tiende es a forzar a que el estudiante sostenga este enfoque y te dicen “no” y yo te digo “sí y si no te gusta te vas: hacé la Práctica en otro lugar”. Creo que esa es una particularidad, ser intransigente. Uno podría pensar que es incoherente con el enfoque que se sostiene, pero, sin embargo, no es incoherente en tanto y en cuanto vos lo vas a sostener, después ellos podrán elegir dónde se quieren parar, pero si vos no lo pasás ¿cómo vas a elegir algo que vos no conocés? Es nuestra obligación, elegí *a posteriori*, pero primero conocé por qué. Si no, lo que hago es repetir aquello que saben y dicen otros, y no es que no me juegue la contradicción de debería o no debería, igual me inclino por que debería, más fácil sería no decirles nada, pero no me parece justo. (Clara. Entrevista)

Las palabras de la docente evidencian la incomodidad que implica asumir y explicitar la posición que se sostiene y se fuerza, para todos los y las participantes de la clase. Una postura que se toma con mucha convicción, a la cual se apuesta como una cuestión central que sostiene la práctica y sobre la que siempre se vuelve para explicarla, porque el estudiantado encuentra en la obligación una imposición que parece contradictoria a la misma propuesta. Al respecto un estudiante en clase:

E: Pero si me obligás a pensar desde esta perspectiva, no soy libre ni autónomo

P: Exacto, te obligo para que seas libre, pero después. La libertad va a llegar después, cuando luego de aprender y vivenciar la enseñanza desde esta perspectiva, puedas elegir desde dónde te querés parar para pensarte como profesional de la Educación Física. (Victoria. Clase tres. 29 de agosto de 2017)

En los dichos de la profesora encontramos un argumento que explica la decisión. El conocimiento es aquello que da herramientas para que los sujetos puedan elegir, una posibilidad que amplía los márgenes de libertad. También problematiza una idea de sentido común que liga

la libertad con la posibilidad de que todo esté permitido y a la que se le impone un límite, un horizonte ético, como veremos más adelante. Al respecto Antonia avanza:

P: No sean ingenuos, lo que nos diferencia de otras cátedras es que nosotras continuamente explicitamos el lugar desde el cual hablamos y hacia dónde vamos, todas las cátedras fuerzan a partir de su posición de poder la perspectiva que sostienen, por ahí lo que les hace ruido es que nosotros lo decimos y parece que por eso la imponemos, al final todas se imponen. (Antonia, Clase dos. 15 de agosto)

Las razones se repiten en clase, continuamente las profesoras vuelven a argumentar la decisión frente a las quejas del estudiantado que se encuentra con una exigencia a la que no puede responder. El reclamo llama la atención si consideramos que se encuentra cursando los dos últimos años de formación. Salvo contados casos, en sus dichos los y las estudiantes sostienen que, si bien han escuchado referencias sobre la perspectiva crítica en EF en otras cátedras, es la primera vez que vivencian qué significa enseñar posicionados desde allí.

Las implicancias teóricas para pensar la EF desde la perspectiva solicitada parecen haber sido desarrolladas con fuerza en la primera parte del año, en esta instancia la perspectiva emerge en el análisis de las propuestas de enseñanza:

P: Cuando defino qué enseñar, la propuesta debe estar centrada en un enfoque sociocultural, ¿sí o no? Ahora yo pregunto, si la mayoría de ustedes enseña habilidades motrices, ¿las habilidades motrices cuando no están inscriptas en las practicas corporales de la cultura, a qué enfoque corresponde?

E: Sociocultural

P: ¿A cuál?

E: Sociocultural

P: ¿Es sociocultural la habilidad motriz cuando no está inscripta en una práctica corporal de la cultura?, ¿por sí sola? Las habilidades, ¿se enseñan o se desarrollan?

E: Se desarrollan

P: Se desarrollan ¿yo tendría que enseñar lo que se desarrolla? Porque si se desarrolla, ¿para qué la enseño?, ¿o qué enseño?, ¿aquello que se desarrolla o que está inserto en la cultura?

E: En mi cole, me dijeron que tengo que dar habilidades motrices, pero en el sentido de dar hándbol, ¿está bien?

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

P: Ahí está, vale aclarar que lo que se desarrolla es el correr no las carreras. En ese sentido las carreras son del atletismo y el atletismo sí es una construcción cultural. Las habilidades motrices las ponemos en juego en diferentes prácticas corporales de la cultura, como bien dijo él, las ponemos en el atletismo, pero el sentido que toma por ejemplo el lanzamiento en

atletismo, no es el mismo sentido que toma el lanzamiento en el hándbol, por ejemplo, tirar una piedra, digo, tiene distintos sentidos, el sentido y el significado es lo que lo inscribe, digamos, es lo que lo diferencia, más allá de todo, esto implica que debería de entender cuál es el sentido y significado de lo que están aprendiendo y en realidad eso queda en la nada. (Clara. Clase uno. 16 de agosto)

Las intervenciones de Clara se detienen en analizar un contenido que, con recurrencia, es propuesto por el estudiantado para ser enseñado en las escuelas, *habilidades motrices*. Las habilidades motrices refieren a patrones básicos de movimiento como correr, caminar, gatear, lanzar, rodar, y se constituyen en aquello a lo que el estudiantado recurre en primera instancia para planificar la enseñanza; también porque, como ellos sostienen, así es solicitado en las escuelas asociadas. Así, encontramos en las primeras clases observadas muchas discusiones sobre la pertinencia de enseñar a correr o lanzar, como hemos visto en la empírea recuperada en el capítulo anterior.

En la conversación analizada, podemos observar cómo la profesora intenta vincular las habilidades motrices que el estudiante pretende enseñar con alguna práctica corporal, entendida como recorte de la cultura, para que cobren sentido. Desde una perspectiva crítica, estos patrones de movimiento no se constituyen en saberes valiosos en sí mismos si no es a partir de los significados que portan al interior de una práctica específica. Tal como sostiene la profesora, los movimientos implicados en una habilidad motriz dependen de la práctica corporal en que están inscriptos -no es lo mismo correr para llegar antes a la meta que correr para evitar ser atrapado o como parte de una composición coreográfica- y es desde allí que se entiende la necesidad de contextualizar el movimiento corporal, para poder enseñar habilidades motrices.

El recorte es interesante dada la recurrencia con la que emerge el interés del estudiantado por enseñar habilidades motrices y la rapidez con que estas profesoras y profesor recuperan argumentos que las desacreditan, porque los niños y las niñas ya las desarrollaron antes de llegar a la escuela o porque cobran diferentes sentidos según la práctica en la que estén inscriptas y por ello no debieran ser tematizadas didácticamente por fuera de esa práctica. La contundencia de la explicación desarma uno de los contenidos que para el estudiantado parecía representar mejor a la EF en la escuela. También deja ver un discurso institucional que aún circula con fuerza y que

refiere a propuestas que hacen foco en acciones, con pretensiones de neutralidad y con intenciones de reproducción correcta.

En las clases de Victoria encontramos variados ejemplos que dan pistas para la construcción de propuestas de enseñanza y dejan ver una perspectiva crítica para entender la EF:

P: María está dando un hermoso ejemplo de qué sería problematizar la propuesta en términos de ejecución, cómo resolver problemas motrizmente, pero en relación a los sentidos ¿qué sería problematizar los sentidos? Tiene que ver con lo que están diciendo, pero quiero que me cuenten prácticamente cómo se les ocurre, ¿qué podrías hacer para problematizar ahí? Porque justamente la problematización no viene sola, si hay algo ahí que marca la diferencia entre...

E: A través de las actividades, teniendo en cuenta sus contenidos, poner en juego al sujeto para que empiece a formarse autónomamente a partir de las actividades

P: ¡Hablás como pedagogo! ¡Hermoso! Pero eso, ¿cómo se hace?, ¿cómo se traduce en acciones?

E: Con las preguntas que vamos a hacer

E: Con intervenciones

P: Entonces lo que uno debería hacer son buenas intervenciones, ¿qué sería una buena intervención que problematice al otro? Problematizar el sentido implica dar lugar a que aparezcan otros sentidos y los hagamos dialogar, discutir, ¿cómo se hace para problematizar un sentido?

E: Preguntas que lo hagan debatir con el compañero acerca del tema

E: O preguntar cómo resolverían determinada actividad y no dárselo resuelto

P: Igual seguimos centrados en la resolución motriz y nos está faltando cómo se podría hacer para problematizar los sentidos y de ese modo facilitar la construcción de saberes sobre eso que estamos haciendo. (Victoria. Clase uno. 7 de agosto de 2017)

Las mediaciones de la profesora ayudan al estudiantado a materializar sus propuestas a partir de reconocer *las intervenciones docentes* como instrumento fundamental para problematizar y construir sentidos que amplíen los alcances de la experiencia motriz. Las preguntas que con insistencia realiza la profesora, como observábamos en el capítulo anterior, se vuelven herramientas centrales a la hora de pensar propuestas de enseñanza para las escuelas. Interrogación que vuelve sobre el objeto enseñado, la práctica concreta, para que hagan lugar a las percepciones y sensaciones provocadas en la experiencia motriz y desaten procesos cognitivos que la problematizen.

Un contrapunto a la idea de pensar la EF ligada sólo a la acción es la que coloca Juan en clase cuando, a diferencia de perspectivas más hegemónicas en el campo, privilegia el conocimiento sobre la acción, más que la acción en sí misma:

P: Cuando yo aprendo a ejecutar el rol, me apropio de un conocimiento sobre cómo se ejecuta para poder ejecutarlo mejor, pero también conozco cómo ejecuto yo el rol y al mismo tiempo me permite conocer mis posibilidades, qué tan flexible soy, que tan ágil soy, qué tan fuerte soy, que tiene que ver con el conocimiento de sí mismo o con el autoconcepto. Otros autores hablan de la relación que tengo yo con respecto a las prácticas corporales o motrices que yo realizo (...). La EF también enseña qué son los deportes, qué es la gimnasia, qué es el entrenamiento, las capacidades motoras, cómo se entrena, enseña acerca de las prácticas, las acciones, las destrezas, lo que tiene que ver con la cultura corporal, nosotros transmitimos la cultura corporal, ¿no es así?, ¿me siguen en el razonamiento?

E: ¿Está mal?

P: Por ejemplo, ustedes enseñan desde la dimensión conceptual, los conceptos de las capacidades motoras a través de experiencias prácticas, ¿por qué? No, no está mal, porque eso tiene que ver con uno de los conocimientos que tiene que promover la EF y a su vez eso les va a permitir orientar las acciones y tener más conocimiento de sí mismo, va a poder decir “¡ah! yo tengo esas capacidades o las capacidades que yo tengo son esta, esta y esta me permite hacer esto y aquello y además conocerme a mí mismo y si la pongo en práctica a través de ejercicios y evaluaciones, de test, yo termino por conocer mi propia acción, conozco qué capacidades tengo yo, conozco cómo se manifiestan esas capacidades, conozco algunos conceptos sobre cómo trabajarlas y también conozco cuán veloz o lento soy”, ¿no? Sobre esto no hay mucho propuesto, pero no solamente ustedes, en líneas generales, pero esa propuesta que tienen de entrenamiento colabora mucho, lo que quiero decir es que lo que están enseñando son ideas y conceptos sobre las capacidades y la práctica de esas capacidades, el ejercicio que proponen viene a abonar ese saber y no al revés, casi les diría que ustedes no enseñan a hacer fuerza, estiramientos o coordinación porque para enseñar eso, una ejecución correcta que evite lesiones, que tenga en cuenta progresiones, etc., necesitaríamos de un tiempo que no existe en la escuela, porque tenemos que enseñar muchas otras cosas. (Juan. Clase tres. 5 de septiembre)

En el ejemplo, se pueden observar algunas ideas del profesor sobre el campo de la EF. Se trata de una disciplina interesada en propiciar la construcción de un saber sobre sí y las prácticas corporales y que, para lograrlo, es insoslayable que los sujetos transiten la experiencia en la acción, sin embargo, esto no es suficiente para alcanzar los objetivos que una disciplina educativa debiera proponerse. El planteo es novedoso en tanto el foco no se coloca en el hacer, aunque se lo reconoce como dimensión ineludible para la construcción de un saber que sí es significativo porque orienta la acción, permite anticipación, facilita un conocimiento de sí. A partir de allí es que se puede diseñar propuestas de mejora, que habilitan un saber de las

prácticas corporales sobre las que el sujeto puede elegir participar, disfrutar y transformar. Al respecto, podríamos afirmar que el planteo asume un carácter de ruptura paradigmática, en la que el desafío de la propuesta docente es facilitar la enseñanza de una EF que ponga el acento en construir un saber sobre el hacer corporal (Bagnara y Fensterseifer, 2019).

Al respecto el profesor sostiene que “no hay mucho propuesto”, con lo que refiere a definiciones didácticas en el campo de la EF que atiendan a la construcción de saberes de sí y las prácticas corporales. Su afirmación refleja una problemática reconocida al interior de la EF crítica, en la que se evidencian avances en el plano discursivo y dificultades a la hora de operacionalizar propuestas en línea con sus objetivos, que efectivamente trasciendan las cuestiones ligadas a la ejercitación o el activismo. La falta de material bibliográfico que acompañe al enfoque propuesto también se evidencia en las clases de Clara:

P: Vamos con la premisa de esta cátedra, que lo importante, desde el atletismo, para nuestros alumnos es que en la escuela primaria puedan conocer y experimentar las carreras, los saltos y los lanzamientos, que los disfruten y que aprendan también qué deberían saber para correr más rápido o para aguantar la carrera porque es larga, que lancen o salten más lejos, pero ustedes ponen en la fundamentación “con este sistema damos las posibilidad a nuestros alumnos no solo iniciarlos en un deporte, sino que lo hacemos en plan de elevar su acervo motor, su velocidad y fuerza y su condición física, como su motricidad”, o sea, lo que ustedes hacen es mejorarles a los estudiantes ¡la condición física! ¿Qué tiene que ver con enseñar prácticas corporales?, ¿qué les parece?, ¿está bien la fundamentación? Todo esto ¿de dónde lo sacaste?

E: Del libro de los Mazzeo, ellos trabajan la enseñanza del atletismo

P: Bien, es cierto ¿eso qué posicionamiento sería?, mejorar su psicomotricidad

E: Psicomotricista

P: Ah, ¿y nosotros que estamos intentando?

E: Sociocultural y ¿de dónde saco material?

P: ¡No hay! Bien, entonces, ¿eso sería coherente, o de acuerdo con el enfoque que estamos solicitando? ¿Para qué enseñamos atletismo como elemento de la cultura?

E: ¿Para qué enseño atletismo como elemento de la cultura?

P: Claro, porque vos acá me estás poniendo que lo enseñás, pero el para qué lo estás poniendo es en función de un enfoque psicomotricista

E: ¿Y cómo sería el atletismo un enfoque sociocultural? ¿Para qué?

P: Si vos entendés que el atletismo es una práctica corporal de la cultura, ¿por qué vale conocer eso? (Clara. Clase dos. 23 de agosto de 2017)

Los y las estudiantes hacen referencia a uno de los pocos libros que la biblioteca del PEF posee en relación con la enseñanza del atletismo, redactado además por dos profesores de la casa de

estudios, muy reconocidos institucionalmente. El aporte bibliográfico, sin embargo, es desestimado por la profesora que entiende que la producción escrita no está en línea con la perspectiva de la cátedra. A ello se le agrega la falta de producción didáctica desde una perspectiva sociocultural, que la profesora, en el diálogo, le reconoce al estudiante. A la compleja tarea de armar propuestas, se le suma la de lidiar con los pocos aportes metodológicos escritos en el campo de la EF. Por momentos, la tarea docente se vuelve de difícil resolución, con pocas herramientas para sostenerse más que los argumentos propios contruidos en el momento de la clase, a partir del conocimiento, de la experiencia, de la interacción con el estudiantado y validados por el diseño curricular.

Es interesante observar cómo los profesores colocan a la escritura como cuestión central en el campo de la EF crítica, porque facilita volver sobre la acción y a partir de allí producir problematización con un interés transformador, como observábamos en el capítulo anterior. También, y en este caso, porque la escritura permitiría compartir propuestas didácticas en sintonía con el enfoque propuesto, que faciliten la tarea docente. Sin embargo, el reclamo por una producción bibliográfica, que parece no existir, denuncia palabras que no están.

Entre las dificultades con las que los casos bajo estudio lidian en relación con la producción escrita en el campo de la EF crítica, encontramos las referencias que Victoria realiza sobre algunos aportes didácticos, a los que cuestiona:

E: Profe, encontramos unas propuestas de España para enseñar juegos cooperativos que parecen buenas, hablan de los valores democráticos que se construyen en las clases de EF

P: Sí, van a encontrar mucho de eso, pero en realidad y aunque se llamen a sí mismas “críticas” habría que ver qué tan críticas son, fíjense que siempre las prácticas corporales aparecen como medios para otra cosa y van a ver repetidas las palabras solidaridad, convivencia, compañerismo, respeto por el otro y ¿la enseñanza? ¡Nada! Una lista de actividades, donde la práctica corporal está desdibujada en pos de unos valores que son más morales. Lo que digo es que usan a la EF para enseñar valores y en ese sentido hay una parte importante del cuento que quedó afuera y para nosotros es fundamental, la práctica corporal, eso que es propio de la EF y entonces ahí, ya deja de ser crítico. (Victoria, Clase tres. 29 de agosto de 2017)

La profesora reconoce una profusa producción bibliográfica que se auto proclama *crítica* y se presenta como alternativa pedagógica innovadora. Sin embargo, alerta al estudiantado sobre

propuestas que solo edulcoran el planteo apropiándose de palabras que se asocian al discurso crítico pero que en sus propuestas continúan reproduciendo moralidades hegemónicas que apenas rompen con las lógicas tecnocráticas instaladas en el campo de la EF y lejos están de un ideario pedagógico de emancipación.

En ese pequeño recorte, se expresa la capacidad reactiva del sistema que, para defenderse utiliza el mismo lenguaje con el que es impugnado. La incorporación de algunas palabras, debidamente neutralizadas y bajo referencia a la innovación, hacen pasar por crítico lo que, como sostiene Victoria, solo responde a algunos cambios respecto del contenido o de la metodología propuesta, que en nada cuestionan las estructuras tradicionales (Vicente Pedraz, 2016).

Como se refleja en los ejemplos recuperados a lo largo de este trabajo, las profesoras y el profesor enseñan a enseñar EF al estudiantado desde una perspectiva crítica que toma cuerpo, se materializa y encarna en cada una de las intervenciones docentes, cuando revisan, resitúan y complejizan las propuestas estudiantiles a la luz de aquello que, según interpretan, es central para pensar la enseñanza de la EF escolar. Una perspectiva desde la cual es necesario superar cualquier reduccionismo que pretenda interpretar el movimiento corporal como copia mecánica o técnica, para entenderlo como un producto determinado por el contexto social e histórico.

Las intervenciones docentes fuerzan de modo explícito, en la mayoría de los casos analizados, la toma de posición estudiantil desde una perspectiva específica, para la elaboración de propuestas de enseñanza. El planteo docente impone a quienes integran la clase, profesores y estudiantes, el desafío por avanzar hacia una EF crítica que ligue argumentos y propuestas. El ejercicio es interesante porque quienes participan de la clase comparten la tarea de enseñar, unos en el patio otros en el aula, y la conversación los encuentra produciendo saber docente. Una aventura intelectual conjunta, bajo el signo de una igualdad en relación con la labor de la enseñanza: profesores que entregan lo que ignoran pero que en el acto de su transmisión construyen saber sobre eso que se da (Rancière, 2003), profesores que dan lo que no saben y pretenden que sus estudiantes repliquen esa lógica.

En ese sentido, solo es posible capturar las implicancias de una EF crítica cuando su materialización sucede en el acto de la transmisión. Y es que aquello que más saben los y las profesoras solo se expresa o se muestra en el ejercicio de desandar las ignorancias con otros. Una potencia que se desata a partir de la pregunta que desnuda la falta, invita a la herejía (Fensterseifer, 2001) y empuja a la búsqueda de respuestas que se construyen en el andar juntos, un andar reflexivo y dialógico. Porque el saber no se expresa en estos casos en el orden de *lo que se tiene*, sino y paradójicamente, en *una falta activa* que potencia la inquietud y la curiosidad (Berisso, 2015).

Un modo que llama la atención entre los utilizados por estas profesoras y el profesor para argumentar la perspectiva desde la cual pretenden desarrollar su propuesta y la del estudiantado en las escuelas, es el que refiere a aquello que *no es la EF crítica*:

E 1: Y... los valores que transmite

P: No, valores cualquiera transmite valores, la EF no es eso, la música, el arte, todos transmiten valores, ¿qué es lo importante del salto?, ¿es importante que yo sepa las fases, el pique, el vuelo, eso?, ¿eso es importante?

E 2: ¿No?

E 3: Es como que, a su vez, yo siento que esta perspectiva en particular me acota

P: A ver ¿por qué te acota?, no entendí

E 3: Por ejemplo, capacidades condicionales no lo puedo decir, porque no está relacionado con el tema, como cultura

P: No está tan mal. A ver, escuchá esta parte, viste que vos decís acá a través de incrementar el acervo motor, elevar la condición física, mejorar su psicomotricidad

P: Bien, ¿eso qué posicionamiento sería?, ¿mejorar su psicomotricidad?, ¿y nosotros qué estamos intentando?

E 2: Sociocultural

P: Bien, entonces, ¿eso sería coherente de acuerdo con el enfoque que estamos solicitando?, ¿para qué enseñamos atletismo? como elemento de la cultura

E 2: ¿Para qué enseño atletismo como elemento de la cultura?

P: Claro, porque vos acá me estás poniendo que lo enseñas, pero él para qué es en función de un enfoque psicomotricista

E 2: ¿Y cómo sería el atletismo un enfoque sociocultural?, ¿para qué?

P: Si vos entendés que el atletismo es una práctica corporal de la cultura, ¿por qué vale conocer eso? te vuelvo a decir, los objetivos que pusiste no refieren al atletismo mirá te lo leo, “incrementar el acervo motor de los alumnos”, ¿qué tienen que aprender del atletismo?; “favorecer el normal desarrollo psicofísico, ¿qué aprenden del atletismo?; “incrementar las capacidades motoras, fuerza, velocidad, resistencia”, ¿qué aprenden del atletismo? ; Yo

no quiero que termines en la técnica!, acá la carrera, ¿qué podés aprender de carrera? que sea valioso

E 2: Una carrera en posta, en grupo

P: Bien, eso es lo que tenés que poner, no poner la mecánica de carrera en partida, partida si querés también la podés poner, pero biomecánica y correr no, no te voy a decir que no, pero yo te expliqué por qué habilidades motrices no, si vos no podés inscribirlas en prácticas corporales y yo te tendría que decir que no responde al enfoque solicitado. (Clara. Clase dos. 23 de agosto de 2017)

En la conversación, se observa una dificultad estudiantil por comprender la perspectiva de la cátedra, la cual es explicada a partir de *lo que no debe* ser enseñado desde la EF cuando se asume un enfoque sociocultural. La profesora explicita que no tiene que ver con la enseñanza de valores, tampoco con la psicomotricidad, ni con la mejora del acervo motor, la técnica y las capacidades. El recorte muestra cierta debilidad argumentativa y es reflejo también del pasaje en el que se encuentra el campo específico en las últimas décadas, como sostienen González y Fensterseifer (2010) entre el *ya no más* y el *todavía no*, haciendo referencia a cierto *no lugar* de la EF. En otras palabras, un momento de pasaje entre aquello que con claridad ya no se quiere que suceda en la EF escolar -una ruptura con una visión mecánica y biológica del cuerpo en movimiento- y lo que sí es esta disciplina escolar, aunque todavía no sabemos bien de qué se trata cuando lo intentamos definir.

En los casos de Antonia y Victoria, la perspectiva se define en línea con un enfoque de derechos, un horizonte ético y democrático. Como presentábamos en el capítulo anterior, las profesoras hacen continua referencia al sentido de las propuestas. Victoria insiste a sus estudiantes en la necesidad de argumentar sus decisiones y compartirlas con sus alumnos en las escuelas. En la entrevista avanza sobre sus razones:

Cada vez que pensaba una propuesta, bueno, pero ¿para qué?, ¿cuál es el sentido de esto?, ¿cuál es la idea de que aprendan?, ¿que salten bonito solamente? Entonces ahí apareció con fuerza que el sentido tenía que ser sobre todo para el otro, que tuviera sentido para el otro, entonces, que me reconozca en mis posibilidades de hacer esto, que me enamore de esto, que me encante hacerlo, que lo disfrute... hoy me parece sumamente potente el peso que tienen los derechos humanos y el peso que tiene pensar la educación y el conocimiento como derecho y el estado que debe garantizarlo en la escuela y nosotros como parte de ese estado y digo, para mí es re fuerte y entiendo que hoy por hoy es uno de mis grandes fundamentos(...) la de una EF pensada primero placentera, donde todos sientan que tienen lugar, que no es poca cosa, con otros que es maravilloso trabajar con otros, disfrutarla

enamorarse, saber que de todo eso te gusta y ¡podes hacer eso! y no pensar que yo no sirvo para esto, en esto no sirvo pero de todo esto me encanta y que sean experiencias poderosas. (Victoria. Entrevista).

Una disciplina escolar que debe procurar un recorrido placentero que ligue el disfrute con la posibilidad de comprensión de aquello que se pone a disposición. En palabras de la profesora, la EF debería, además de garantizar a todos los sujetos el acceso a los bienes culturales, específicamente al de las prácticas corporales, asegurar un espacio que ofrezca esas prácticas corporales como experiencias imprescindibles para el buen vivir (Bagnara y Fensterseifer, 2019). En el recorte, encontramos también un reconocimiento hacia el otro, un sujeto con derechos que se constituye en aquel que da sentido a la propuesta y coloca una perspectiva ética para pensar la enseñanza. En esta clave, la enseñanza de la EF se realiza con el telón de fondo de una escuela republicana y democrática en busca de la formación de un ciudadano más crítico, reflexivo y emancipado a partir de un proceso dialógico y argumentado.

En esa línea Antonia analiza junto al estudiantado en clase:

P: Estaría bueno pensar por qué nosotros siempre proponemos las reglas y muchas veces no permitimos que las construyan ellos, ¿por qué creen ustedes que las llevan pensadas ya las reglas?, ¿hay alguno que invite a construir las reglas?

E: ¡Porque es más fácil! Tenés todo más controlado, igual yo la clase pasada planteé que pensarán una regla, uno de los equipos me dijo una regla re bien, re lógica en función del juego y el otro grupo me contestó que la regla era que el que perdía, dos cachetadas en la cara a cada compañero, casi me muero

P: ¿Y vos qué hiciste frente a eso?

E: Les dije que no, que esa no era una regla y que no estaba buena

P: ¿Y por qué no estaba buena? -*Risas*

E: ¡Porque está mal! ¡Cómo se van a pegar!

P: ¿Está mal porque ustedes dicen?, ¿quién dice que está mal? Te pregunto otra cosa, ¿no se te ocurrió preguntarles por qué habían puesto esa regla? -*Silencio*- Porque, digo, ellos ponen una regla que claramente es una provocación hacia vos

E: Sí. Igual me lo dijo riéndose, como que no le presté atención porque se estaba riendo

P: Está bien, tal cual. Pensemos, si frente a una situación como esa, lo que vos le preguntás es: ¿cómo esa regla me ayuda a jugar este juego? Y se me ocurre también, ¿qué significado tiene perder para que alguien merezca una cachetada, más allá que sea un chiste? O sea, no haciéndote cargo de la ridiculez de lo que están proponiendo sino solicitándoles a ellos que te expliquen porque están suponiendo que esto puede ser una cosa que les ayude a jugar, entonces ahí lo que se genera es más una posibilidad de apertura al diálogo por más que sea una situación digamos

E: ¡Patética!

P: Sí, efectivamente, ridícula. Pero me quiero detener en otra cosa, nosotros no estamos acostumbrados a dialogar *-silencio-*. Ni a dialogar desde el lugar de profesores, ni participar activamente desde el lugar de estudiante y esa es una oportunidad, para pensar juntos, como hacemos nosotros ahora, qué significa ganar y perder, porque la violencia sería una opción, ¿a alguien alguna vez le pegaron por perder? *-silencio-*, ¿por qué será el silencio?, ¿por qué Maca?

E: Porque a todos nos cuesta

P: Pero, ¿qué les cuesta?

E: Pensar... *-Risas*

E: Contar

P: ¿Por qué les costaría contar Macarena? Preguntando sobre esto que dice Facu que soy una interesada, ¿por qué Maca?

E: ¿Por qué nos cuesta contar? Y, por vergüenza, por miedo, supuestamente vos sos la autoridad, el mayor en la clase, igual los chicos estos cuando me contestaron eso en la clase, después me dijeron “no, no, mentira, no pensamos en ninguna regla” y yo les respondí “bueno si ustedes no pensaron en ninguna regla escuchen a sus compañeros que sí lo hicieron” como que no le di mucha...

P: Bueno pero ahí está bueno interpelarse, no para decir “uy qué mal Macarena”, sino para pensar, ¿qué cosas hacen que nosotros estemos más acostumbrados a ofrecer cosas cerradas y a direccionar cerrando oportunidades de diálogo en lugar de abrir y revisar con ellos qué estamos haciendo con eso que aprendemos?, me parece que ustedes como estudiantes también tienen como esta costumbre, este hábito de no sé si puedo compartir lo que me pasa por qué me van a decir, voy a quedar muy vulnerable, y si nosotros pensamos en la clase como un encuentro la idea es que todos somos vulnerables, estamos todos analizando cosas para mejorar. Entonces justamente la posibilidad de mirarla entre todos nos ayuda ¿o no? (Clase dos. 15 de agosto de 2017)

La conversación hace foco en un tema central en EF escolar, la enseñanza de los juegos y la diferencia entre construir sus reglas con quienes participan de él o aceptarlas como dadas de antemano, por fuera de los intereses de aquellos que las actualizan en la experiencia lúdica. Las intervenciones docentes iluminan las diversas formas en las que puede tematizarse el contenido para ser ofrecido al alumnado en las escuelas y reflejan un interés deliberado por problematizar aquello que se vive en el cotidiano escolar para desarmarlo y desnaturalizarlo con intenciones que, lejos de definir cómo deberían ser resueltas, pretenden interpelar los significados en el contexto en que se producen. En el ejercicio, la docente ayuda a ampliar el lente de análisis para comprender el mundo, conversa con personas reconocidas capaces de tomar decisiones y construir respuestas de forma autónoma, de iniciar procesos reflexivos sobre sus propias acciones como docentes y sobre la responsabilidad que implica la formación de conciencia

moral y social en procura de construir ciudadanía que solidifique los valores democráticos a partir de la EF escolar.

Hasta aquí hemos intentado mostrar cómo, en clase de Práctica, y al enseñar el oficio docente, se vivifica y encarna una perspectiva teórica en el campo de la EF, aquella que las profesoras y el profesor denominan crítica o sociocultural y consideran como el enfoque que mejor expresa los intereses políticos e ideológicos delineados en los diseños curriculares tanto para la formación docente como para la enseñanza escolar, en busca de la formación de un ciudadano para nuestra democracia. Hemos revisado clases cargadas de un habla singular que, lejos de aplicar reglas validadas por su eficacia para alcanzar resultados, instituyen teoría dando a la palabra un cuerpo de verdad que nunca se define como verdadera (Rancière, 2011).

La perspectiva desde la cual se ofrece y se fuerza la enseñanza se distancia de aquellas que privilegian solo el hacer corporal y hacen foco en el disciplinamiento, la búsqueda de *performance*, del desarrollo y de la mecánica del movimiento. Sus propuestas avanzan en la construcción de un saber crítico que garantice al alumnado en las escuelas el acceso a conocimientos sobre diversas prácticas corporales sistematizadas que representan el vasto universo de la cultura corporal para experimentarlas, conocerlas, apreciarlas y comprenderlas como producciones culturales, dinámicas, diversificadas y contradictorias; y a un saber de sí, que permita mayor autonomía sobre las decisiones y acciones sobre el propio cuerpo y el movimiento.

En algunos casos, las profesoras y el profesor, al intentar explicitar al estudiantado qué es la EF desde una perspectiva sociocultural, recuperan argumentos que colocan el acento en aquello que se considera indeseable o impertinente para su enseñanza en la escuela; en pocas palabras refieren a lo que no debe ser la EF escolar. Esos argumentos dan cuenta de cierta debilidad en el campo para definir y profundizar acerca de aquello que sí es la EF crítica.

Es interesante observar cómo el enfoque sociocultural cobra vida en el andar con otros. Estudiantes y profesores, en una tarea de deliberación conjunta, construyen artesanalmente saberes docentes con alta especificidad y pertinencia para el patio escolar. Un ejercicio que

delinea el horizonte ético que emerge de las propuestas diseñadas en clase y dirigidas siempre hacia la escuela y en el marco de un enfoque de derechos. En este sentido, podemos afirmar que la perspectiva existe en tanto se concreta en propuestas de enseñanza en el aula y para el patio, no como resultados *a priori* de un diseño híbrido, ni como posibles aplicaciones del discurso teorizado, sino como producto del encuentro educativo en el que se vivifican los conceptos y se crean las condiciones para la producción de conocimiento. Una delicada relación entre teoría y práctica que exige una continua reflexión crítica sobre ella, para atender a las distancias que se abren por efecto de las prácticas naturalizadas, las fuerzas institucionales y los requerimientos administrativos. Una perspectiva crítica que encierra un movimiento dinámico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. No existe perspectiva crítica sin una práctica que la testimonie.

El recorrido hasta aquí realizado ilumina a estas profesoras y profesor haciendo EF crítica en su tarea cotidiana de enseñar el oficio en clase de Práctica. También nos hemos detenido en la demanda que realizan respecto de la falta de producción sistematizada de propuestas didácticas en sintonía con el enfoque propuesto y que faciliten la labor de enseñanza. Ahora bien, si reconocemos que son ellos, los profesores de la Práctica, quienes en el ejercicio docente construyen el nuevo lenguaje de una EF crítica, les toca también la tarea de escribirse. A pesar de ello, demandan a un afuera de la clase la escritura de aquello que producen. Docentes que desconocen su autoría.

En ese sentido, creemos que las propuestas didácticas que se construyen colectivamente en la clase de Práctica se diluyen y pierden potencia al no quedar documentadas más que por aquello que se refleja en las unidades didácticas presentadas por el estudiantado. El conocimiento complejo producido en clase se arma y se disuelve en cada encuentro. El saber docente sobre la EF crítica encuentra un límite en los bordes del aula y lo pulveriza, en tanto imposibilidad de expansión y síntesis de esfuerzos, que siempre inicia en el mismo punto de partida. Una producción poderosa sobre el campo de la EF que se inventa cada vez, provocando cansancio y acaso frustración.

6.2. Hacer escuela desde la Educación Física

En las clases observadas se cueban continuamente referencias al significado de *lo escolar* y su implicancia para pensar propuestas de enseñanza de EF. El esfuerzo recurrente por ligar la EF con la escuela llama la atención, si consideramos que la disciplina tiene presencia curricular desde los inicios del sistema educativo argentino, también cuando recordamos que la Práctica es una unidad curricular que se inscribe en una institución formadora de docentes.

Sin embargo, al aguzar la mirada sobre los sentidos iniciáticos de la EF en el currículum, podemos comprender mejor las razones de la distancia. Como sostuvimos en el capítulo uno, el mandato fundacional de la EF se erigió en torno a la corrección y al disciplinamiento de los cuerpos, unas marcas de origen disciplinar que parece seguir reproduciendo y que la mantienen alejada del territorio educativo. Además, si recuperamos algunos de los trazos inaugurales de la institución encargada de formar a los docentes en EF en Córdoba desde 1946, agregamos más argumento.

El IPEF es una institución que, según consta en el decreto de su creación N.º 1347, estará destinada a la enseñanza, la orientación y el desenvolvimiento de la EF en todos sus aspectos y además tendrá por objetivo impartir la enseñanza para formar profesores de EF de ambos sexos y organizar cursos de perfeccionamiento para profesores especialistas e idóneos. Si bien la disposición expresa la creación de una institución formadora de docentes, es interesante recuperar las palabras de quien fuera el primer director del IPEF en el discurso inaugural. En la alocución, Justo Vidal sintetiza la impronta moral, eugenésica y de orden biológico que configuró de modo particular la preparación de especialistas de la EF en Córdoba (Cena, 2010), como profundizamos en el capítulo uno. En esta clave, la formación de profesoras y profesores en el campo específico en Córdoba se erigió sobre un mandato de homogeneización, normalización y mejora de la raza.

Si bien en la actualidad no existen en la institución espacios de formación que sostengan discursos explícitos en los sentidos planteados en el párrafo anterior, las profesoras y el profesor

de referencia reconocen ciertas prácticas que perpetúan las distancias entre un mandato escolar y la EF:

Si tuvieran [los estudiantes de Práctica] algunas cosas resueltas, pero no, llegan a cuarto con una relación superficial con el conocimiento, se la pasan pateando la pelota para que les salga bien y muertos de miedo por las pruebas que les toca pasar para poder aprobar, como que no saben nada de la didáctica, el planteo de los deportes o la gimnasia aportan poco porque no concilian con una perspectiva de derechos, lo que aprenden ahí en general sigue reproduciendo una EF del siglo pasado. (Antonia. Entrevista)

Antonia lleva adelante una tarea que no puede recuperar ni articular con otras unidades curriculares. En el relato expresa la distancia que ella entiende existe entre la perspectiva para entender el campo de la EF de las disciplinas específicas (deporte colectivo, gimnasia, atletismo, movimiento expresivo, juego y recreación) y la propia, en su caso en línea con un enfoque de derechos. Al respecto Clara agrega:

Las materias específicas lejos de aportar propuestas de enseñanza concretas, porque básicamente son ellos los especialistas en juego, en gimnasia, en deportes, nos la hacen más difícil, se olvidan de la escuela y lo que traen es más de alto rendimiento, nada que ver con nuestro planteo. (Clara. Entrevista)

Clara reclama a las unidades curriculares específicas aportes en relación con la didáctica de las prácticas corporales, las cuales en la Práctica son objeto por tematizar en las escuelas. Sin embargo, parece no encontrar las respuestas pretendidas y, por el contrario, lo que emerge como propuesta para la enseñanza desde esos espacios obstaculiza su tarea. Los recortes expresan la difícil relación existente, al interior del PEF, entre los discursos que se instalan en sus canchas, natatorios, gimnasios y patios, inclinados hacia narrativas más conservadoras (Bologna et al., 2018; Hisse, 2009) y los que acontecen en las aulas de Práctica. Al respecto, registramos en la clase de Victoria una situación que ilustra la convivencia paralela y contradictoria entre espacios de formación:

Mientras el estudiantado habla entre sí, la profesora se apoya en la ventana que está abierta (el aula de Práctica se encuentra en el primer piso del edificio) y mira hacia el lugar donde se encuentra una cancha de fútbol. Me asomo también y se observa un grupo de estudiantes que están bateando pelotas de trapo, parece que estuvieran practicando

P: ¿Qué están haciendo? -Pregunta la profesora a un estudiante que está cerca de ella

E: Seguro están practicando para rendir un trabajo práctico de sóftbol

P: ¿Y de qué se trata?, ¿qué tienen que hacer?

E: Tenemos 10 intentos para tirar la pelota para arriba, pegarle con el bate y tirarla lejos, autobateo, hay que meter 7 de 10, si no metes 7 autobateos estás desaprobado. Nosotros rendimos la semana que viene

P: Acá es cuando me doy cuenta de que todo mi trabajo no tiene sentido, es exactamente al revés de lo que planteamos acá, ¿cuál es el sentido de esa tarea?, ¿cómo se vincula con la enseñanza?, si así aprenden lo que tienen que enseñar es muy difícil plantear otras cosas, es como remar en dulce de leche. (Antonia. Clase tres. 22 de agosto de 2017)

La situación que se describe en el recorte anterior muestra la distancia que la docente siente que existe entre los modos de entender la EF de las unidades curriculares del campo específico y de las del campo de la práctica docente. Como refiere el estudiante, las dos asignaturas se cursan a la vez mientras transitan el cuarto año del profesorado, lo cual configura la experiencia de formación de modos singulares.

La imagen de un PEF que se presenta en dos versiones, la de adentro (las aulas de formación) y la de afuera (los patios de la formación), ayuda a comprender también las distancias que se abren en el espacio escolar entre la EF y el proyecto institucional. También grafica la convivencia paralela de discursos irreconciliables, si se coloca de telón de fondo la formación de profesionales de una EF alineada a un proyecto escolar que a su vez procura formar a las nuevas generaciones con participación activa y crítica en la vida democrática.

Es importante recordar que, si bien el PEF es una institución de formación docente, la EF es un campo profesional que rebasa los márgenes escolares. Gran parte del estudiantado y docentes (en especial quienes ocupan los espacios de la formación específica) llegan a esta casa de estudios con interés en el universo de los deportes, el entrenamiento o la recreación, por lo que la centralidad de la Práctica ligada a lo escolar que emerge de los discursos curriculares no lo es necesariamente para todo el colectivo institucional.

En este sentido, la construcción con el estudiantado de propuestas didácticas que resitúen a la EF en el territorio de la enseñanza escolar, es una ardua tarea que además debe desandar los discursos que llegan desde propuestas en la formación, que el estudiantado transita en paralelo con la propia, que olvidan a los sujetos del aprendizaje y el contexto en el que se produce, en una clave colocada, en general, en el rendimiento y la reproducción de movimientos correctos, con aspiraciones de supuesta neutralidad.

En este contexto, puede entenderse mejor la distancia -física y simbólica- que parece existir entre el patio escolar y lo que acontece bajo techo, más ligado a un proyecto institucional en el que, a pesar de los determinantes sociales que lo atraviesan y condicionan, la enseñanza de un conocimiento sistematizado para una mejor comprensión del mundo se encuentra en el centro de la escena. También es posible comprender la preocupación docente por articular la EF a la escuela, frente a un estudiantado que presenta dificultades para planificar en clave escolar.

Como venimos sosteniendo, el punto de partida *escolar* para diseñar cualquier intervención en EF se constituye en una cuestión central en las clases de Práctica observadas. Un esfuerzo docente por restituir el sentido de la EF en consonancia con la responsabilidad social de la escuela. Al respecto, Juan refiere en la entrevista:

P: En la Práctica IV promovemos y trabajamos explícita y sistemáticamente la cuestión del vínculo y la relación con el otro, cómo construir una autoridad democrática, el respeto por la palabra, por la diversidad, una dimensión ética y política que no estoy seguro de trabajarla, o tal vez no me doy cuenta capaz tenga que ver con aquello que ocurre pero que uno no lo puede objetivar de alguna manera. Pero ocurre y me parece muy pretencioso

E: ¿Pero igual suscribir a eso?

P: Sí, sí, es como una utopía, como una posibilidad, un ideal, pero una utopía buena como decía Galeano, ir hacia un lugar bueno, entonces estamos constantemente volviendo sobre el sentido de la escuela y no solo al aprendizaje de las habilidades motrices solitas que no es lo mismo, que hay una enorme diferencia. (Juan. Entrevista)

En sus palabras, la propuesta de Práctica no tiene que ver con la transmisión de modos correctos para la enseñanza de habilidades motrices en los patios escolares. Sus límites se expanden orientados por el sentido de la escuela y se articulan con ideas ligadas a la democracia, la construcción de autoridad, la ética y la política. Palabras que invitan a pensar en la responsabilidad por la construcción de una ciudadanía sensible, capaz de transformar su mundo, el mundo.

En las clases observadas es interesante detenernos en los modos artesanales en que estas profesoras y profesor articulan el sentido escolar con la enseñanza de prácticas corporales. Al respecto, Antonia reconstruye junto al estudiantado el conocimiento que pretenden poner a disposición en la escuela:

P: Acá vos empezás con una serie de actividades, conejito, carretillas, pero antes aclaremos, ¿qué vas a enseñar?

E: Destrezas

E: ¿Qué son las destrezas? Si yo quiero enseñar destrezas, qué sé de las destrezas.

E: Y, son movimientos no naturales que requieren una técnica

P: No naturales

E: No, contruidos

P: Son movimientos contruidos, qué bien, y qué más. ¿Qué saben de las destrezas? Digo, porque resulta, efectivamente son movimientos contruidos, y ¿qué son?, ¿por qué los queremos enseñar?

E: ¿Y para qué sirven?

P: Eso, a ver... ¿para qué sirven?

E: ¡Para nada! -*Risas*

P: ¡Para nada! Genial ¿Será que las destrezas nos permiten disfrutar de nuestro cuerpo en posiciones no habituales? ¿Esa será una razón de peso? -*Silencio*

E: ¿Y eso está bueno? Se va a vincular con la gimnasia y a partir de ahí trabajar otra cosa o se puede vincular con cualquier otra disciplina. Para mejorar nuestra coordinación y fuerza y elasticidad

P: ¿Y por qué vincularla con otra cosa? ¿Disfrutar del propio cuerpo no es una buena razón? Pensemos en la escuela para ver si está bueno o no, ¿cuál es el sentido de la escuela?

E: Educar

P: Sí. ¿Y qué cosas se supone que las asignaturas hacen en la escuela?

E: Enseñan conocimientos

P: ¿Conocimientos para qué?, ¿cómo se relaciona entonces eso que dicen sobre la mejora de la fuerza con los conocimientos? La escuela tiene como misión habilitar a las nuevas generaciones para que se integren a la vida social con las mejores herramientas. ¿Qué contribuciones hace la EF a eso? ¿Cuáles son los conocimientos que se facilitan desde la EF? ¿Hay alguna otra disciplina en la escuela que pueda ofrecer eso? Me parece que esas preguntas son preguntas necesarias para que ustedes puedan pensar con qué van a construir sus unidades. Las destrezas son parte de nuestro acervo histórico y cultural, las expresiones artísticas que contienen destrezas están presentes en la historia de la humanidad, vale cuidarlas y atesorarlas por su valor. La segunda cosa que me parece importante, a esta altura más todavía, es que pensemos “bueno a ver, si vamos a enseñar un objeto de conocimiento como las destrezas que no es meramente la acción, sino que además tiene que ver con qué sabemos sobre eso”. ¡Y me parece que esa dificultad aparece claramente, no en el diseño, sino sobre todo en las intervenciones que realizan y que aparecen como contradictorias de lo que diseñaron! Es loco, pero parece que en el patio se les olvida el sentido de la escuela, ¿qué sujeto queremos formar en la escuela?, ¿uno que ejecute a la perfección lo que pedimos, repitiendo 100 veces la vertical contra la pared?, ¿uno que disfrute de hacer piruetas y entienda qué cosas tiene que mejorar para que le salga y que se sienta libre por el patio haciendo medias lunas? La segunda opción es más difícil, pero vamos por ella. (Antonia. Clase dos. 15 de agosto de 2017)

En el diálogo, lo primero que se observa es el foco colocado en el conocimiento a ofrecer. Mientras que la estudiante pretende avanzar con las actividades, la profesora se detiene en aquello que se pretende enseñar. Un esfuerzo por volver sobre el saber para clarificar, despejar, historizar, relacionar y profundizar, porque la escuela tiene por mandato la transmisión y la producción de conocimientos y saberes y es la EF la única disciplina que lo materializa al tematizar en el universo cultural específico de las prácticas corporales.

Es interesante la referencia al disfrute como razón para argumentar la enseñanza. En palabras de los participantes del diálogo, las destrezas *no sirven para nada*; pero, mientras que para la profesora esa podría ser una razón válida, para el estudiantado parece no alcanzar y este muestra cierta dificultad para comprender la enseñanza por fuera de una lógica utilitaria.

En este sentido, y en línea con las propuestas recuperadas de la empírea que venimos analizando, podríamos afirmar que la EF crítica y escolar, según los planteos de las profesoras y del profesor, pretende un tiempo libre no productivo, lejos de aquel que se define en una lógica causal y al que no se puede tener acceso fuera de la escuela (Simons y Masschelein, 2014). La experimentación corporal de las prácticas corporales para alcanzar autonomía en la ejecución, la comprensión de las sensaciones provocadas, las relaciones con otras prácticas, su reconocimiento como expresiones culturales y sus sentidos, el disfrute en la experiencia de su práctica, entre otras cuestiones constituyen aquello que la EF debería ofrecer en un tiempo no utilitario al interior de una escuela republicana y democrática. Un tiempo escolar en la que una nueva generación de niños, niñas y jóvenes pueda reunirse en torno a un saber común a disposición para explorar, vivenciar, disfrutar, mejorar, transformar, deliberar, discutir y argumentar. Una EF que puede abonar al sentido más estricto de la escuela.

Las propuestas de los profesores de Práctica pretenden profundizar el capital emancipador que las prácticas corporales traen, en tanto representan a la cultura y toda su complejidad y porque abren oportunidades para objetivar el cuerpo que en ellas emerge. Estas propuestas se distancian de una versión de EF escolar que domestica su especificidad y aviva cierto contenido productivo que la EF podría suponer (mejora de las capacidades, eficacia de movimiento, disciplinamiento, resultados deportivos). El planteo radical evidencia el alto valor que política y socialmente

tendría la EF en la pugna cultural, en tanto el único territorio escolar idóneo que puede traer al cuerpo -ese blanco de poder de todo el aparato normalizador- para explorar los conflictos que se derivan de la variabilidad de los usos y significados, para desnaturalizar la estética hegemónica o la definición del bienestar y sus consumos y las modalidades de práctica física dominantes (Vicente Pedraz, 2016).

Al respecto, Antonia sostiene en la entrevista:

No podemos pensar en la EF solita, tenemos que pensar en la escuela, si queremos pensar una escuela que efectivamente ofrezca algo valioso creo que tenemos que hacer una escuela que rompa con las estructuras encarnadas (...). Yo digo que la escuela debe tener otra lógica y creo que la EF, desde un lugar con menos presión que la que tiene la Matemática o la Lengua, podemos generar movimientos, desde la EF hacia la escuela, es medio exagerado pero la verdad es que uno mira la escuela y algo hay que hacer, y hay que aprovechar que los chicos aman EF. (Antonia. Entrevista)

Siguiendo el planteo de Antonia, la EF desde una perspectiva crítica y radical, se constituye en una disciplina que podría hacer temblar las bases de una escuela mercantilizada, una asignatura que desde una posición subalterna puede restituir aquello que distingue lo escolar: la democracia, la justicia y la emancipación de los sujetos. También le reconoce cierta potencia puesto que posee una alta valoración entre el alumnado a la vez que ocupa un lugar poco legitimado institucionalmente, lo cual fortalece la capacidad de inventiva para resignificar la experiencia escolar, sin el peso del aparato burocrático que espera resultados, como es el caso de disciplinas como Lengua y Matemáticas, atravesadas por dispositivos externos de evaluación que miden el éxito o el fracaso. En esta línea, Victoria en la entrevista da cuenta de las repercusiones que las propuestas de los practicantes tienen en la escuela:

La gestión escolar valora la presencia de los practicantes y las propuestas, porque se nota que las conocen, se ve que las ven. De hecho, llego a la escuela y la directora me dice “¿cómo hacés?”, “¿cómo hacen los practicantes?” y “¿cómo hacen para que los practicantes?” y yo “¿cómo hacen qué?” Y no sé si es así, pero es como que reconocen que hay algo en las propuestas que es potente, en las dos escuelas en las que estoy ahora las directoras me dicen lo mismo y al principio eran bastante reacias, ¿no? Hasta que empezaron a ver las propuestas, ahora cuando voy a las escuelas es muy gracioso porque las vicedirectoras vienen y me hablan de los practicantes, hasta con sorpresa, de que hizo esto y tal cosa, hay una que me dice, “yo cuando viene tal practicante me vengo, me acerco a mirar lo que trae porque todas las clases trae algo diferente, no sabés cómo se enganchan los chicos”. O sea, es interesante cómo gracias a que, a que hay practicantes, la EF pareciera ser que toma otra,

otra visibilidad, no sé. O hay eventos en los que dicen “lo hago si es que cuento con los practicantes, porque yo sé que ellos van a planificar”, “yo sé que”, o sea saben que pueden contar ahí con una propuesta que va a estar buena. (Victoria. Entrevista)

Al recuperar la voz de la gestión escolar, Victoria reafirma la posibilidad de instalar una EF que haga diferencia y pueda ser inspiradora para pensar la institución en otras claves. Una invitación a recorrer el patio como territorio de inventiva pedagógica.

Es interesante observar que cuando las profesoras y el profesor intervienen en clase sugiriendo qué conocimientos enseñar, insisten en hacer ingresar algunas prácticas corporales que históricamente no han estado presentes en las clases de EF en las escuelas. En este sentido, llama la atención la propuesta de Juan que se distingue al exigir al estudiantado -y no sugerir como las demás profesoras en sus propuestas- unidades didácticas que tematicen sobre deportes alternativos o prácticas gimnásticas no hegemónicas. Así, aparecen en clase referencias a la enseñanza de deportes como el tchoukball, tripela, ultimate, también a las acrobacias grupales, el slackline y el parkour, todas prácticas corporales presentes en la cultura cercana al estudiantado, pero no tematizadas en la formación docente que transitan.

Los y las estudiantes deben investigar sobre un saber que no han aprendido en la institución y avanzar en el diseño y en la puesta en acción de propuestas didácticas que lo ofrezcan a sus alumnos en las escuelas. Al respecto en clase:

P: ¿Cómo les fue a los estuvieron desarrollando los deportes alternativos?

E 1: Al principio estuvo difícil, no querían saber nada

E 2: ¡Les pasó lo mismo que a nosotros! No queríamos saber nada -*Risas*

E 3: Claro, es como que al no saber nada de eso no te dan ganas

P: Eso es muy interesante, no te gusta lo que no sabés, ¡hasta que lo sabés! Además, nos invita a pesar en el desafío que nos toca, enseñar lo que no saben

E 1: Sí, ¡pero nosotros tampoco sabemos nada de eso!

P: ¡Y estudien! ¿O en la escuela solo van a enseñar lo que aprendieron acá en el profesorado?

E 1: Igual después estaban todos chochos, arrancamos igual sin saber, medios perdidos y después pudimos hacer preguntas, pensar estrategias, analizar tácticas de juego, muy bueno, como nadie sabe mucho participaron re bien todos

P: Bueno, ese es uno de los intereses, que todos se hagan presentes, y eso no es común en nuestras clases

E 1: También estuvo bueno la participación de las chicas, como que nos sorprendimos, siempre nos cuesta que se sumen y esta vez no, además re bien motivadamente

P: ¡Qué sorpresa para ustedes! ¿Qué piensan de eso?, ¿qué les parece? Sin dudas las prácticas corporales no hegemónicas invitan a participar a quienes históricamente han quedado fuera de la clase de Educación Física, como las mujeres, tildadas de poco aptas a partir de sus desempeño motriz o falta de interés, sin embargo, esos argumentos acá se caen ¿qué les parece?, ¿qué pasó?, ¿de pronto se volvieron buenas para los deportes? ¡Historicemos un poquito! (Juan. Clase dos. 29 de agosto de 2017)

En el recorte se observan los efectos de la exigencia. Un profesor que confía en forzar al estudiantado a enseñar aquello que no eligen, con la certeza de que esa experiencia puede constituirse en una oportunidad de aprendizaje para todos y todas. En la clave de una EF responsable de compartir los diversos signos de la cultura, ofrecer variedad y riqueza es una obligación. En especial cuando el conocimiento que se entrega no responde a la tradición disciplinar dominante, pero se conecta con las intencionalidades escolares. En estos casos, abrir el mundo inexplorado de las prácticas corporales no hegemónicas ofrece además experiencias más inclusivas en tanto el punto de partida pareciera compartirse entre los actores.

Vale detenerse, como el profesor, en la referencia a *las mujeres* en la clase de EF. Juan recupera la sorpresa de sus estudiantes y plantea la contradicción existente entre el enunciado de sentido común que tacha a las mujeres (y a quienes se les parecen) como no aptas para los deportes y aquello que sucede en la clase. En lugar de la argumentación biológica, desmantelada en la imposibilidad de explicar el fenómeno, invita al estudiantado a historizar. Recordemos que, como sosteníamos en el capítulo uno, la EF es una disciplina que, en el período fundacional, promovió y diferenció la oferta de prácticas escolares según estuviera dirigida a varones o a mujeres, echando a andar un aparato productor de cuerpos hegemónicos y generizados según los rasgos sexuales anclados en un esencialismo biologista. Recordemos la foto de 1916 (Figura 1, v. pág. 27) de aquellas, las maestras imposibilitadas en el despliegue de movimientos en clase de EF, y pensemos en sus afectos actuales, el fenómeno no puede desvincularse de las cicatrices históricas que surcan los cuerpos femeninos.

Como reflejo de la emergencia social actual y eco de las discusiones que la incorporación de la unidad curricular Educación Sexual Integral han provocado en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, las problemáticas de género ingresan a la clase de Práctica y, al tematizarse, se constituyen en saberes epocales (Cena et al., 2018) que ya no pueden

desatenderse en la escuela, tampoco en EF. En este sentido, la oferta obligada de saberes no hegemónicos en los patios ensaya y crea otra EF escolar, una propuesta coeducativa que parece invitar y alojar a todas las personas.

La referencia de Juan a las mujeres en clase de EF nos recuerda la foto de las maestras de la escuela Alberdi participando de la clase de Romero Brest en 1916 en el marco de los Cursos Temporarios. Una imagen antigua que refleja un proyecto pedagógico de renovación en el que ellas también estuvieron incluidas, como en las clases del profesor.

En otra lectura analítica, la propuesta del profesor desubica al estudiantado al colocarlos frente al desafío de enseñar lo que no saben. Sin experiencias personales ni institucionales que impongan respuestas desde un habitus encarnado, son desencajados e impulsados a inventar. Profesor, practicantes y alumnado avanzan construyendo conocimiento sobre una práctica corporal desconocida y sobre los modos de enseñarlo. Y en el andar, una propuesta didáctica acontece en el marco de una EF crítica y escolar, a contramarcha del discurso dominante. En sintonía, Clara en clase:

P: Yo te recomiendo lo siguiente, yo te sugiero que una posibilidad es malabares, enseñar malabares, es una. Si vos decidís enseñar malabares, primero andá a leer historia, si los malabares son siempre con pelotas o con distintos elementos, qué habilidades se ponen en juego cuando yo enseñé los malabares, si no se trata un poco de eso. Podés pensar otra, ¿eh? Yo te sugiero, pero podés pensar otra si querés, a mí se me ocurrió esa porque ¿cuántos chicos podrían acceder a ese conocimiento si vos no lo enseñás?, ¿cuántos conocerán lo que vas a enseñar? No digo que excluyan al fútbol, lo enseñan también, pero ojo, ¡no todo el año!, además tenemos que ver esto, la escuela es un espacio para que todos puedan tener acceso a saberes que en otros momentos no podrían acceder ¿sí? La escuela tendría que garantizar ese acceso a distintos saberes, que de otro modo quiénes no fueran en la escuela no lo pueden obtener, ¿qué otra práctica de la cultura que son valiosas tengo que enseñar en la escuela para darle la posibilidad a todos que aprendan y no que solamente lo pueda aprender aquel que va a un club? La escuela posibilita que todos tengan acceso al saber, al conocimiento, y ahí es donde nos tenemos que parar, desde este lugar, para poder pensar y decidir qué tengo que enseñar. (Clara. Clase dos. 23 de agosto de 2017)

El recorte visibiliza la responsabilidad que le cabe a la EF en tanto es el único espacio que ofrece problematizar y experimentar saberes de la cultura corporal. En este sentido, la oferta educativa de la EF en la escuela es irremplazable. La radicalidad del planteo da pistas para pensar cómo estos profesores enseñan el oficio docente en una disciplina específica como la EF, entre ellas

emerge con recurrencia la necesidad de historizar, una herramienta central que permite comprender los sentidos de las prácticas corporales a partir de la recuperación de los contextos de su producción.

Hasta aquí, hemos intentado iluminar el continuo esfuerzo docente por articular las propuestas de enseñanza de EF y los sentidos de la escuela, engranaje central del dispositivo que se pone en marcha cuando el oficio se enseña en clase de Práctica. Las posiciones disciplinadoras o utilitaristas de la EF, que reducen la propuesta educativa a la gestión de ejercicios y actividades a reproducir al son del profesor, y que devienen de la matriz fundacional de una de las disciplinas escolares que mejor abonó a la edificación de una institución normalizadora, homogeneizante y productora de cuerpos generizados, destierran el sentido de lo escolar y paralizan sus funciones democratizadoras y de apertura al mundo. A partir de las propuestas de estas profesoras y profesor, ecos de aquellas voces locales que también en el período fundacional pensaron a la EF en Córdoba, y en consonancia con el sentido más educativo de la escuela, podríamos afirmar que esos efectos pueden neutralizarse al expandir el sentido de la EF crítica *en la escuela*. Escolarizar la EF podría significar, entonces, el ofrecimiento de experiencias y conocimientos como bienes comunes que posibiliten su relectura y su apropiación crítica.

Las propuestas en clase de Práctica vinculan la especificidad disciplinar con la responsabilidad social de la escuela y radicalizan el planteo al pretender ensanchar el espacio de la EF en la escuela, en tanto disciplina subalterna que puede discutirle desde adentro la narrativa hegemónica, conservadora, generizada y meritocrática que allí se eterniza. También abren un espacio en el aula que denuncia la perpetuación, al interior de la formación docente, de prácticas moralizantes, discriminatorias y exitistas, que van a contrapelo de sus propuestas y sin muestras de transformación o cambio. Los cuatro profesores parecen perder esta batalla cuando en el patio escolar emergen propuestas de enseñanza aprendidas en los patios de la formación y queda en el olvido todo el ejercicio de planificación. Sin embargo, esta pérdida se transforma en oportunidad y se vuelve ganancia cuando emerge en clase la posibilidad de reflexión y problematización. Una batalla que se pierde, pero que no se abandona y se gana en la exigencia de la Práctica.

Los profesores transmiten, en clase de Práctica, que la EF debe enseñar siguiendo el mandato de una institución educativa. Una institución que, como sosteníamos más arriba, procura la formación de una ciudadanía más crítica, reflexiva y emancipada. En ese sentido, las propuestas intentan desvincular a la EF de cierto utilitarismo funcional, buscan que la experiencia motriz tenga menos que ver con mejorar la fuerza, alcanzar resultados, producir cuerpos generizados o descansar de los esfuerzos de la vida moderna y más con procurar el buen vivir de los sujetos. Los profesores de referencia enseñan que la EF puede ofrecer un tiempo del no trabajo, enriquecido por vivencias en las más ricas y variadas prácticas corporales que nos representan culturalmente, para avanzar juntos hacia experiencias corporales que transformen la cultura hacia un mejor existir. Enseñan también que la EF puede constituirse en un espacio fundamental, en el ejercicio de dar visibilidad e interpretar las desigualdades, desmontar los discursos discriminatorios, desarmar -por lo menos en su tiempo no productivo- el ejercicio de la hegemonía cultural y la injusticia de las lógicas meritocráticas, clasistas y sexistas, que, sin vigilancia atenta, se multiplican en el cotidiano institucional. La EF construye escuela y da tiempo para disfrutar.

6.3. Amar lo que se hace. Afectar la enseñanza

La lectura detenida, en especial en los recortes seleccionados como representativos de la práctica docente del profesor y las profesoras de referencia empírica, nos adentra en la comprensión más acabada de sus propuestas y nos permite aprehender mejor los sentidos de este apartado. Una dimensión difícil de capturar pero que se encuentra en las sutilezas del intercambio, en la inflexión de la palabra, en la presencia corporal, en la convicción del argumento, en cada uno de los *no* colocados como límite, en las sensaciones que provoca la labor mal/bien lograda, en la cercanía del oficio con una forma de vida, siempre incrustada en las rutinas de la clase: el amor por el oficio docente y un interés explícito por afectar al estudiantado. Como hemos visto a lo largo del recorrido propuesto, el profesor y las profesoras eligen la docencia, quieren estar en

clase, en especial en aquella que se despliega en la Práctica, espacio específico en el que se enseña a enseñar EF.

Como sostuvimos en el capítulo cuatro, el grupo de referencia es parte de la gestión institucional. Además, los cuatro se desempeñan como docentes en el tramo de licenciatura, una carrera que se ofrece en la misma institución que el PEF y que parece otorgar más estatus a quienes trabajan en ella. A pesar de sus tareas diversificadas y de mayor reconocimiento, al momento de la investigación, ninguno había abandonado sus horas de Práctica para tomar nuevos cargos, como sí sucedió con otras unidades curriculares del PEF a las que renunciaron o que licenciaron. El detalle se distingue cuando, frente a la pregunta por esa decisión, algo se altera en el encuentro. La referencia a sus elecciones moviliza ciertos sentimientos que se expresan en una respuesta corporal de difícil descripción. Las tres profesoras se emocionan frente a la pregunta, Juan hace silencio y devuelve otra, sorprendido:

P: ¿Por qué me preguntás eso? Las razones son obvias, me quedo porque debe ser así, porque la lucha es acá en el aula, en la Práctica. ¡Es que es así! ¡Acá es donde se produce el trabajo interesante! En el fondo tenemos esperanza de que algo cambie y apuesto y seguimos tratando de que eso cambie aún a partir de una lectura pesimista... Soy de pensamiento pesimista, pero de voluntad optimista. (Juan. Entrevista)

Juan parece elegir una tarea que desafía el fracaso asegurado y, a contrapelo de sus propias creencias, apuesta por un espacio en el que es posible provocar modificaciones. Es interesante que la elección se coloca en los términos del deber y la disputa. Para el profesor existen razones por las que pelear y en tanto docentes, enfrentar esa pelea es una obligación. La lucha se libra en clase de Práctica, no solo porque parece ser un lugar fecundo para el cambio, sino porque allí también se transmite un oficio vinculado al compromiso y la batalla. Un lugar, el aula, en el que, según parece, se renuevan una especie de sentido del deber y del hacer y una suerte de dignidad en la labor que se despliega (Larrosa, 2019).

En las palabras del profesor, encontramos además una necesidad por sostener coherencia entre los discursos y las prácticas, se hace urgente transformar y eso no se dice, se hace. Se hace en la Práctica. Un lugar en el que lo imposible otra vez se hace presente. Al respecto Antonia:

En otras asignaturas te preocupás por que aprendan eso que estás enseñando, acá mi preocupación es conmoverlos, es que se reconozcan como sujetos sensibles frente a las diferencias humanas, es que en la Práctica se cocinan los huevos, yo creo que es justamente el espacio que tiene que sintetizar y de verdad creo que tengo una propuesta y creo que tenemos una propuesta que hace una diferencia. (Antonia. Entrevista)

La profesora plantea un horizonte ético para la Práctica, una propuesta y una apuesta personal con la que cree que es posible *conmover y sensibilizar al estudiantado frente a las diferencias humanas*. También deja ver una tarea que merece un esfuerzo que parece agobiar.

El amor por la tarea de la enseñanza se expresa de diversas maneras. En general, pequeños gestos, momentos tangibles pero efímeros o cierta intensidad corporal que, en su acumulación (Watkins, 2019), densifican la clase y arman una urdimbre difícil de registrar en palabras, aunque su presencia se siente con claridad. Mientras en el aula analizan una clase registrada, un estudiante le dice a Antonia:

E: ¡Pero, profesora, usted me pide mucho! Yo soy recursante, ¡nada que ver con mis compañeros! -*Risas, la profesora se detiene de espaldas al grupo y frente al pizarrón, se demora allí y luego gira para quedar mirando al estudiantado*

P: ¿Se acuerdan qué dije yo al principio del año respecto de lo que pienso sobre todos ustedes?

E: Que somos unos vagos, que no estudiamos. -*Risas*

P: No, eso lo dijeron ustedes cuando se describieron como estudiantes, lo que yo dije y lo digo siempre es que tengo la enorme convicción y certeza de que cada uno de ustedes puede responder con los más altos estándares a mis exigencias, nadie en esta clase no puede alguna cosa, ¿está claro? Quien se crea incapaz va a tener que lidiar conmigo. (Antonia. Clase dos. 15 de agosto de 2017).

El recorte muestra el reconocimiento de la profesora a cada una de las personas presentes en clase en los términos de la igualdad frente a la capacidad de aprender y conocer. Una apuesta docente que lejos de conectar con las dificultades de sus estudiantes o revalorizar la primera persona como imperativo de la época, se juega por un semejante entendido como un sujeto cualquiera y no determinado. Un amor que es político, en tanto sentimiento que puede reproducir o, como en este caso, transformar las desigualdades que atraviesan a las instituciones educativas. En este sentido, el recorte es conmovedor porque, a fuerza de creer en cada uno, se produce en clase un hiato que separa al estudiantado de un orden social y de las desiguales

posiciones que en él ocupan (Simons y Masschelein, 2014) para inventar un lugar en el que los sujetos son reconocidos y en ese acto, ampliar sus horizontes de acción.

Antonia nos muestra que no hace falta saber quién es el otro para establecer un vínculo pedagógico que produzca diferencia. En ese sentido, la opacidad del público casi desconocido de la clase no es obstáculo para amar al prójimo y, por el contrario, la suspensión de ese saber posibilita armar una causa común que involucra a todos en el acto de la enseñanza (Abramowski, 2012). En la misma sintonía Clara solicita a sus estudiantes aquello que las profesoras y el profesor de la Práctica parecen hacer en clase, reconocer al otro:

P: Un recuerdo de la escuela que me acompaña siempre es el de caminar por el pasillo hacia el aula de mis alumnos y verlos desde lejos no pudiendo esperar adentro. Y escuchás los gritos de lejos “¡gimnasia, gimnasia!”. Ustedes tienen que honrar ese amor que los está esperando con propuestas de enseñanza que tengan algo valioso para cada uno pero que además los abraza y los cuida. (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017)

El relato de Clara es interesante porque recupera un sujeto sensible que históricamente ha quedado fuera de las clases de EF. Bajo el mandato disciplinador de los cuerpos, los afectos han sido sistemáticamente desterrados del patio y en su lugar emerge un individuo en su forma perceptible a quien, como sostiene Bourdieu (1986), el lenguaje cotidiano lo afirma físico y natural. En línea con lo anterior recuperamos una conversación en clase de Antonia:

E 1: Tenemos un alumno que nunca quiere participar en la clase, primero pensamos que no le gustaba que trabajáramos con saltos o que no podía, pero lo vimos en el recreo, jugando con los amigos y no tiene dificultades de nada

P: Lo primero que se les ocurrió es que tenía un problema motriz, pero parece que no es eso, ¿y qué otra cosa se les ocurre que podríamos hacer?

E 2: Ya le preguntamos a la maestra y ella dice que también tiene problemas en el aula

P: ¿Y no se les ocurrió preguntarle a él? *-Los estudiantes la miran sorprendidos se los nota incómodos*

E 1: ¡No! No se nos ocurrió, que feo

P: Imaginen si yo construyera un montón de supuestos acerca de ustedes sobre lo que yo creo que les pasa y no les pregunto a ustedes, ¿qué les parece? Problemas motrices no tiene, afectivos parece que tampoco ¿será que no se siente bien en clase y no puede participar? le preguntemos, ¡no sabemos nada! (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

El relato refleja una típica situación que se produce en clase de EF, un alumno no quiere participar de la propuesta. Los estudiantes revelan un habitus que prefigura la respuesta inmediata y en la que emerge un cuerpo fabricado por cierto discurso de sentido común

naturalizado y legitimado desde la EF, con raigambre en perspectivas de aspiraciones científicas, que lo determinan a partir de su apariencia visible (talla, peso, volumen).

Las intervenciones de la profesora al estudiantado corren el velo patologizador del cuerpo para dejar entrar a clase a alguien como ellos, un semejante; también entrega palabras para llevar al patio, lugar donde parece que están ausentes, que rompan las distancias que la biología impuso al colocar, en lugar de niños y niñas, aparatos anatómofisiológicos a mejorar y domesticar. Es contra esta fisicalidad neutra contra la que estos profesores pugnan en el ejercicio sostenido de traer al aula las sensibilidades, los afectos, las emociones. En línea, Antonia en clase:

Es típico que el profesor les grite de afuera de la cancha “¡ocupá el espacio libre, mirá el espacio libre!” El otro no entiende nada porque no entendió antes para qué debía estar ahí, nosotros nada más lo ‘acomodamos’ como un muñeco y solo le dijimos “sos delantero”, ¡jaja! ¡Me río de janeiro! ¡Eso le dijimos!, ¡cómo si el otro pudiera interpretar qué significan esas dos palabras y adivinar qué estoy pensando yo! Lo que hay que facilitar a los estudiantes desde la problematización que están obligados a ofrecer es, decir “a ver, ¿qué necesitas vos?” Explicamos y le preguntamos. Enterarse, darte cuenta, para empezar a pensar que es necesario hacer todas estas cosas. Por eso la propuesta debe generar problemas más que decirle cómo resolver la actividad, yo les digo “vamos a hacer tres pases”, porque yo sé que así van a generar espacios en la defensa contraria, pero los chicos, ¿se enteran de eso? No. Podemos ofrecerles una intervención diciendo, “identifiquen cuáles son los problemas que tienen para hacer los pases”. Entonces yo te puedo decir que mi problema es que la Flor me lo tira mal, entonces vamos a trabajar en mejorar la dirección del pase, pero ahí hay una comprensión por parte de quien está aprendiendo de que tiene que mejorar para resolver el problema que tiene. ¿Se entiende lo que les estoy diciendo? Luego afinamos la intervención, porque el problema en general no es que el otro no sabe, el problema casi siempre es mío, entonces construimos intervenciones en las que por ejemplo ‘no se puede hablar de otros’ solo vale hablar de mí. Y ¿qué pasa en clase cuando hago esto?, una cosa fantástica los chicos se reconocen, aprenden de sí y mejoran sus desempeños y son felices porque juegan mejor. Prueben, no tiene precio. (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

El recorte muestra un pasaje en el que se intenta abandonar a un individuo de la EF considerado un objeto que puede ser acomodado en el lugar correcto del patio, para hacer lugar a otro, que se constituye en el lenguaje. Dar y pedir palabras emerge como la condición de devenir sujeto capaz, no solo de visualizar problemas sino de reconocerse como tal. Una singularidad que emerge de las prácticas docentes analizadas en sintonía con la formación de ciudadanos para la democracia que venimos desarrollando y que reconoce, en el acto de hablar, la apertura hacia una experiencia afectiva, en tanto afecta a todos quienes participan, docentes y estudiantes.

El profesor y las profesoras libran una batalla en clase al desautorizar continuamente la tradición en el campo de la EF que reproduce el discurso naturalizado sobre la naturaleza del cuerpo y expulsa el afecto del patio con intensidad y fuerza política. Como hemos observado con anterioridad, también lidian contra la posición pasiva con la que el estudiantado parece transitar su formación, contra la disolución de lo escolar como horizonte ético, contra la búsqueda de un método único con el cual resolver la tarea de enseñanza, contra una lógica institucional reactiva a las transformaciones, contra la distancia entre la teoría y la práctica. En esa clave, la clase se va configurando en un espacio en el que el aguijoneo docente es constante y se expresa como resistencia inteligente al politizar y rehabilita el sentido ético de la práctica docente y el conocimiento. En esos enfrentamientos se devela una pedagogía amorosa y antipositivista que pretende producir afectación, filiación y humanización de la vida. Al respecto, Victoria refiere en clase:

P: Estamos entendiendo que la enseñanza es un modo de afectar a otros, lo que acá me convoca básicamente es afectarlos, tocarlos para que ya no sean los mismos frente a quienes serán sus alumnos en la escuela. (Victoria, Clase dos. 14 de agosto de 2017)

En sus dichos, avanzará explicitando el dispositivo que se pondrá en marcha para lograr su objetivo. La profesora explica al estudiantado cómo, en el análisis de los registros y planificaciones, es posible desatar un proceso de reflexividad sobre la propia acción, que perturbe e inquiete la mirada, para comenzar a *ver* esos otros cuerpos allí presentes y que aún no tienen lugar en la clase de EF:

P: Acá hay muchas variables jugándose, muchas subjetividades, historias y, como somos sujetos, personas que estamos ahí en esa relación, aunque no siempre presentes en el actuar docente (...), quien esté enseñando, impacta, afecta de diferentes maneras a sus aprendientes y vamos a intentar reconocer de qué manera estamos afectando al otro, y si esa afectación que estamos haciendo es la que queremos, para mejorarla, para ver si va en línea con lo que habíamos pensado (...). Entonces, del análisis que vamos a hacer de los registros, intentar objetivar lo que sucedió en la clase para analizarlo y en función de ese análisis tener elementos que nos permitan revisar y mejorarlo. (Victoria, Clase dos. 14 de agosto de 2017)

Las exigencias cotidianas de la Práctica que describimos en el capítulo anterior van despertando el interés y el deseo de aprender y comprometen al estudiantado en el esfuerzo por realizar una labor bien hecha. La acumulación de pequeños gestos docentes que evidencian la continua

preocupación por que la transmisión efectivamente suceda, producen una energía emocional que permiten al estudiantado imaginar que lo imposible, puede suceder.

Por momentos también se observa que los profesores en estudio abandonan la batalla, cuando no se sostiene en clase la tarea propuesta, porque los y las estudiantes están dispersos o porque aparecen otras preguntas que desvían el tema. En esas situaciones, los requerimientos incesantes de los docentes por que cada estudiante tenga *a mano* los registros y planificaciones para ser problematizados en clase pierden sentido. Como vimos en el capítulo anterior, la posibilidad de que algo se transforme se apoya en cierta disciplina y respuesta a las exigencias, son las tareas las que permiten a los y las estudiantes hacerse presentes, son las que hacen posible el interés y la atención. Como sostienen Simons y Masschelein (2014), es necesario que la acción docente exija las tareas requeridas, eso concede una nueva oportunidad al estudiantado, en tanto es reconocido como capaz de resolver la demanda. Sostener la exigencia y batallar contra el desinterés coloca el foco en todos y en nadie en particular, un punto de partida amoroso que no desconoce la individualidad, pero asume la igualdad como condición de inicio. En ese sentido, exigir es reconocer al semejante en sus infinitas posibilidades, exigir es también interrumpir un destino y cuidar que quienes están en clase no desvíen hacia lo inexorable.

Como vimos en el capítulo anterior, el procedimiento privilegiado por el grupo de referencia empírica para afectar la enseñanza es el análisis de la propia práctica. Mirar-se y analizar-se en clase es un ejercicio que se propone en el cotidiano, una apuesta docente que cobra nuevos sentidos cuando el profesor y las profesoras son quienes disponen al análisis público su propia práctica. Al respecto Antonia en clase:

P: ¿El foco de la clase?, ¿dónde estuvo? Porque yo puedo venir y enunciar, “hoy vamos a trabajar el análisis de la documentación”, como hago casi todas las clases y luego hacer el foco en otra cosa, como muchas veces me sucede, ¿se acuerdan la clase pasada? Yo decía que íbamos a hablar de triangulación y hablaba de otra cosa, ¿cuántas veces me dijeron que vuelva al tema?

E: Como tres

P: Como tres o cuatro veces ¿y qué hacemos con los registros? Gracias a ellos puedo verlo y mejorar un poquito ¡Verás claramente que esta clase ha sido pensando en un acto reparador de la pasada! -*Risas* (...) Entonces, a ver, el ejercicio no es para estigmatizar a nadie, acá lo único que estamos haciendo es lo mismo que hacemos nosotros con nuestra propuesta, la

prueba es que nosotros también estamos documentando nuestra práctica. ¿Para qué podría servir, para qué me sirve a mí que Macarena me tuvo que decir tres veces la clase pasada que volviera sobre el registro?

E: Para saber qué hay que trabajar, para no perder de vista el foco

E: Para aprovechar el tiempo que tenemos en enseñar

P: ¿Ustedes dicen que pierdo el tiempo y no enseño lo que debería?, ¿me están criticando?

-*Risas* (Antonia. Clase dos. 15 de agosto de 2017).

En el intento por ilustrar lo que se pretende que el estudiantado realice en el análisis de los registros de clase, Antonia coloca su propia práctica en el centro de la escena. En ese ejercicio, además de exponer al estudiantado cómo la documentación de su accionar en clase le permitió revisar para mejorar, se revela errando. La profesora muestra las dificultades que tiene para sostener el tema que pretende desarrollar y se ríe de aquello que no puede. También evidencia sus intentos por mejorar la propuesta, un acto de reparación que redundará en mejores oportunidades de aprendizaje para sus alumnos. Al respecto, Victoria comparte en la entrevista las razones por las que también muestra su práctica en la Práctica:

P: Creo que los ayuda cuando les cuento “nosotros también metemos la pata” y les cuento lo que a mí me pasó, creo que eso me expone más y genera empatía con lo que están viviendo en las escuelas (...) eso que me pasó en ese momento a mí me ayudó, o sea fue un moco, pero después me permitió pensar otras cosas más allá del dolor y ¡bienvenido sea! Pensar esto, cómo no necesariamente los errores es la manera que intento se entienda esto de que de ninguna manera estamos acabados, me da la impresión de que por ahí ellos piensan de que lo tengo todo resuelto porque estoy ahí parada y lejos de eso (...) Lo que hago ahí es mostrarme vulnerable, gestos mínimos, como esos pequeños momento bisagra y que después marcan la diferencia, bueno ojalá ayude, no sé cómo pegará del otro lado. Sí creo que ayuda a mostrarte como lo que somos digamos, vulnerables todos. (Victoria. Entrevista)

Otra vez el error se evidencia como oportunidad para aprender siempre y cuando se vuelva sobre él para reconocerlo y reflexionar. Pero lo más interesante del relato es ese movimiento docente con el que irrumpen la clase y sitúan su experiencia como testimonio ejemplificador de *malas prácticas* que provocaron transformación. Profesores que desacralizan su lugar al compartir con el estudiantado sus aventuras de enseñanza en las que se equivocan, sufren, aprenden y se ríen de sí mismos. Entonces la sospecha, como sostiene Berisso, de que el acontecimiento de la transmisión sucede cuando, frente a las estáticas buenas formas del discurso correcto, se producen desajustes del habla, como efectos disruptivos “donde el lenguaje adquiere la tonicidad de un músculo, cobra consistencia y sensibilidad corporal” (2015, pág. 28). Un acto

de habla que se convierte en acontecimiento cuando logra captar a otros y los arranca de su lugar, en la lógica del rasgo igualitario (Rancière, 2011), en este caso es el rasgo de la vulnerabilidad de la práctica docente.

El esfuerzo docente por mostrarse vulnerables y forzar la apropiación de un dispositivo que permita capturar naturalizaciones en las propias prácticas para desarmar sus *sin sentidos* y restituir en su lugar otras, más justas y amorosas, sedimentan en el cuerpo estudiantil tendencias disposicionales que también comienzan a guiar la práctica, un proceso afectivo que permite imaginar la transmisión en la enseñanza de nuevos y buenos habitus (Perrenoud, 2007).

Los efectos del afecto a veces pueden ser capturados por los profesores de referencia. Ese reconocimiento permite visibilizar cómo los logros estudiantiles son la razón por la que eligen quedarse en la Práctica. La imposible transformación parece suceder y emerge el orgullo por el trabajo propio bien realizado, una apuesta ética al futuro que vale la pena hacer (Sennett, 2009).

Al respecto Victoria:

P: Cuando ellos hacen propuestas en las que no son ellos los que resuelven, sino que logran hacer lugar a diferentes respuestas vuelven maravillados, hasta ahora no me ha pasado que vengan preocupados, al contrario, se sorprenden y creo que eso hace que valga la pena también

Entrevistador: Y, ¿cuál es la maravilla?

P: ¿La maravilla?, que lo disfruten que digan “profe mirá lo que encontré”, es maravilloso, que se sientan absolutamente capaces, protagonistas, que en ellos está la respuesta y no afuera (...) El estudiante que yo siento que es crítico pregunta, reconoce lo complicado que es la práctica porque puede mirar distintas cosas, de encontrar sentido, hacer relación, cosas que yo tuve que aprenderlo en función de un ejercicio. Cuando veo que en el otro fluye, me fascina y me enamora esa relación con el conocimiento no sé cómo decir (...) cuando veo a los practicantes con los chicos de la escuela me parece hermoso, los veo ahí construyendo y preguntando y los niños participan y ponen la palabra, no sé si ellos se dan cuenta, pero ya está. (Victoria. Entrevista)

Construcción de propuestas que alberguen la diferencia, búsqueda, disfrute, protagonismo y autonomía se constituyen en la maravilla de una didáctica que comienza a desaparecer porque ya no es necesaria, al restituir al estudiantado un legado: el de soñar ser docentes.

En el ejercicio de transmisión del oficio y la resistencia sostenida, estos docentes polemizan, producen fricciones e instalan el conflicto como el modo *normal* de estar en clase de Práctica.

Pequeñas revueltas que se desatan y que parecen requerir de un plus de arrojo para sostenerlas.

Al respecto Antonia sostiene:

No se puede hacer menos que esto en la Práctica, menos es irrespetuoso para los chicos, pero igual ya estoy cansada porque estoy vieja, es una remada porque siempre hay que empezar como de cero. (Antonia. Entrevista)

Un oficio atravesado por sentimientos fascinantes y abrumadores que también insisten en emerger. Una experiencia afectiva que cansa y también enorgullece, activa y potencia la tarea de este grupo que emprende con firmeza la imposibilidad de poner en juego dimensiones afectivas en la transmisión del oficio docente y que, en el ejercicio de la enseñanza, hace visibles las ingobernables sensibilidades que atraviesan la clase, volviendo viable la transmisión. Una práctica pedagógica que en cada acción amorosa “intenta transformar el callejón sin salida en una ocasión de relanzamiento y transformación” (Recalcati, 2016, pág. 43).

Las profesoras y el profesor de Práctica transmiten el oficio docente incrustado en una trama de emociones y afectos que vivifican el encuentro, con una intensidad corporal que se siente en clase, difícil de capturar y describir en palabras. Un habla singular que desautoriza los modos neutros, correctos y esperados para dejar entrar a un sujeto sensible que ha quedado fuera de las aulas de formación y de los patios de las escuelas. Enseñan a enseñar EF con mucho sentido del deber y de la dignidad que la tarea bien hecha les devuelve. También emprenden la batalla por politizar la EF y densificar la clase de emociones, en tanto permite problematizar su relación con los procesos de reproducción de las desigualdades sociales y educativas. Estos profesores de Práctica se vuelven referentes en la tarea de la enseñanza al colocarse en una posición debilitada en la que se exponen como ejemplo. Un ejemplo que reconoce más que las prácticas docentes resueltas de modo correcto la capacidad de afectación que las malas prácticas tienen en tanto posibilidad para reflexionar sobre la propia acción y mejorar. Cierta dignidad en la tarea mal/bien lograda que se expresa también cuando abren el aula para mostrar su práctica a quienes intentan construir respuestas sobre cómo es que se enseña a ser profesores y profesoras de EF.

Hasta aquí hemos transitado un capítulo que pretendió colocar en línea de visibilidad tres núcleos fundantes referidos a aquello adherido al objeto que se entrega en tanto conocimiento

valioso a ser aprendido en la Práctica, incrustado en las rutinas de la clase y expandido en el reparto de signos como valor agregado e inédito. Focos centrales que, como urdimbre, dan sostén a las propuestas del profesor y de las profesoras de referencia empírica y que, sin embargo, son poco objetivados y casi no reconocen su propio actuar en esos sentidos.

En el primer apartado nos detuvimos en una singular fabricación de conocimiento que se concreta al calor de la clase de Práctica, un saber muy específico sobre el campo de la EF, resultado de una mixtura entre saberes teóricos, experiencia y conversación, en el que se pone especial acento en la necesidad de procurar oportunidades educativas en la construcción de un conocimiento sobre el hacer corporal, desde una perspectiva de derechos. Sostuvimos que la materialización de una EF crítica solo sucede en el acto de la transmisión. El enfoque emerge en el ejercicio de la enseñanza de prácticas corporales en el marco de propuestas democráticas, ejercicio en el que las respuestas no están dadas de antemano y se construyen en el andar juntos, reflexivo, historizante y dialógico. También pudimos observar que la falta de producción teórica que realice aportes sustantivos a una perspectiva emergente en el campo de la EF, que coloque a las prácticas corporales en el territorio de la enseñanza y las ponga en diálogo con la ética y la política, involucra a este grupo de profesores en tanto hacedores de teoría sin escritura.

El segundo apartado puso en línea de visibilidad el punto de partida *escolar* para diseñar cualquier intervención en EF. En la tarea cotidiana, los docentes restituyen el sentido de la EF, en consonancia con la responsabilidad social de la escuela, según el cual le corresponde enseñar sobre el vasto y específico universo cultural de las prácticas corporales. En el ejercicio de la enseñanza en clase, producen una disciplina que podría hacer temblar las bases de una escuela mercantilizada, al restituir, desde una posición subalterna y poco legitimada, aquello que distingue lo escolar: el tiempo libre no productivo, el disfrute, la democracia, la justicia y la emancipación de los sujetos. Una EF que pueda convertirse en territorio idóneo para evidenciar las desigualdades, la exclusión, la imposición de la hegemonía cultural, la injusticia de las lógicas meritocráticas, sexistas, racistas y clasistas, a partir de experiencias muy valoradas por el alumnado: las prácticas corporales para un buen vivir.

En el último apartado intentamos capturar en palabras cierta vibración en clase. Una inversión afectiva que el grupo de profesores de referencia realiza en un esfuerzo por humanizar la enseñanza y en un interés por dar visibilidad, en los patios escolares, a una dimensión que ha sido olvidada por efecto de un discurso conservador que se actualiza en una retórica neoliberal que continúa produciendo cuerpos que emergen en clase como fisicalidad naturalizada. Un habla singular que se aleja de una docencia distante y desafectada para politizar el amor que arma algo común y que convoca a todo el estudiantado en torno al saber enseñar las prácticas corporales. Un afecto docente en la formación que transmite un oficio que cuida y protege.

Conclusiones

Iniciamos la escritura de este trabajo movidas por el interés de compartir y dar visibilidad a los hallazgos resultantes del ejercicio de investigar en torno a la tarea docente que se despliega en el cotidiano de la formación profesional en EF. Una preocupación por echar alguna luz sobre los modos singulares en que se prepara para la práctica docente y para la inserción institucional a quienes estarán a cargo de la educación de la ciudadanía argentina en la escuela, en aquella unidad curricular específica que es la encargada de formar al estudiantado en un contexto real de acción, la Práctica Docente y Residencia.

Al considerar que quienes llevan adelante la PD son profesores y profesoras especialistas en la preparación para el ejercicio de la profesión y con experticia en la enseñanza de la EF escolar y que, por ello, esta asignatura se constituye en el espacio privilegiado para el estudio de la transmisión del oficio de enseñar EF, planteamos una investigación que procuró acercarse al nivel más reducido en el que se expresa la formación: la clase de PD, entendida como ámbito donde los y las docentes concretan y especifican la propuesta de enseñanza en la práctica docente que allí despliegan.

En ese sentido, el propósito medular del estudio realizado estuvo enfocado en describir y analizar cómo es que se enseña a enseñar EF en la formación docente, un problema didáctico que a su vez nos permitió dar visibilidad a los conocimientos locales que profesores y profesoras generan durante la clase de Práctica en la tarea de transmitir el oficio, un saber poco formulado y acaso desestimado, hasta para quienes producen ese saber.

En la búsqueda de respuestas, emprendimos la indagación a través de un enfoque cualitativo y etnográfico, el cual nos brindó no solo herramientas metodológicas, sino también un posicionamiento ideológico desde el cual investigar la tarea docente, entendida como aquella que reinventa la enseñanza en el cotidiano institucional. Con mirada y escucha atentas nos sumergimos en las clases de tres profesoras y un profesor que aceptaron abrir las puertas de sus aulas y ofrecer sus propuestas de enseñanza como referencia empírica para el desarrollo de la investigación, movilizados a participar en ella por el mismo interés que el propio aprender de la práctica docente.

Desde un abordaje que pretendió ser relacional, al mirar lo que acontece en clase en sus inscripciones históricas e institucionales, nos acercamos al problema desde las propuestas de los y las formadoras en procura de captar los modos artesanales de transmisión sobre la enseñanza de la EF escolar. A continuación, procuramos ofrecer una síntesis que hile los hallazgos de los tres capítulos precedentes y articule las ideas centrales desarrolladas. También nos proponemos destacar los principales aportes de nuestro trabajo para el campo de la formación docente en EF, en tanto se configura en un espacio de reciente estudio e indagación.

Las propuestas docentes analizadas en la investigación de la que esta tesis da cuenta expresan los modos en que es posible echar a andar una didáctica de la EF crítica. En primera instancia, restituyen a la planificación su sentido más estricto. Sus propuestas de enseñanza desconocen, se distancian y desestiman diseños instrumentales con aspiraciones de regulación y control o aquellos intentos por burocratizarla cuando se presenta vacía de sentidos o razones que guíen las decisiones allí plasmadas.

Para el grupo docente de referencia, la planificación es el instrumento que facilita la enseñanza en tanto anticipa en clave de hipótesis lo posible y probable -aunque no inexorable- que suceda, para disponer mejor el ejercicio de legar la cultura corporal a las nuevas generaciones. Más que producir un documento correctamente formulado, demandan un diseño que contenga un objeto de conocimiento claro y complejo, acompañado por una serie de tareas que, mediadas por las intervenciones docentes, efectivamente faciliten su apropiación. La exigencia solicitada al estudiantado es acompañada por una tarea que se despliega minuciosa y artesanal en la que las

profesoras y el profesor muestran en clase cómo planificar. En el ejercicio, reestablecen con detalle las relaciones alguna vez perdidas entre los elementos que constituyen la planificación, en fuerte vinculación con quiénes son sus destinatarios y atadas al sentido de lo escolar, lo cual produce una propuesta densa y compleja que amplifica el tiempo escolar de la EF y le devuelve sustancia y sentido.

Para lograr planificaciones poderosas que redunden en prácticas docentes sustantivas, la reflexión sobre la propia acción es central. Para lograrlo ofrecen un formato muy aceitado que se organiza a partir de los registros y autoregistros de las clases dadas por el estudiantado para su posterior análisis en clase. La documentación de la propia práctica se constituye en un material insustituible para el reconocimiento de naturalizaciones que operan como obstáculos para superar propuestas sexistas, disciplinadoras y excluyentes y avanzar hacia una EF más justa y emancipadora, que ofrezca las prácticas corporales consideradas valiosas y presentes en la cultura, a partir de la palabra docente que interpela, provoca, exige razones, argumenta, explica, articula y sostiene.

Sin embargo, el dispositivo ofrecido para provocar transformaciones en la práctica docente que el estudiantado desarrolla en las escuelas de destino presenta dificultades para comenzar a funcionar. Los y las estudiantes se muestra resistentes frente a posibles propuestas de enseñanza que luego no son, no alcanzan, o no se dirigen hacia la promesa inicial, una respuesta estudiantil que, entendemos, es resultado de otras experiencias vividas en la formación, en las que el mismo formato fue burocratizado o despojado de sus sentidos, también porque no logran comprender de qué se trata o no tienen herramientas suficientes para decodificar, o esperan del docente cierto uso del poder como sujeción para provocar la acción. Lejos de la respuesta esperada, el grupo de profesores apela a un compromiso ético y autónomo del estudiantado y debilita su posición para ser interpelados en sus propias acciones y prácticas, se muestran errando, se ríen de lo que no supieron y se esfuerzan por mejorar. Y van más allá.

En la introducción a este trabajo evidenciamos cómo la PD, a la vez que se instaló como el espacio privilegiado para la reflexión en la formación sobre las prácticas docentes, concretadas en espacios reales de enseñanza, también ha perdido su impulso transformador. Una fuerza

fagocitadora de la crítica se instala, limita la reflexión a enunciados retóricos sobre su importancia y pone en marcha un formato simplificador de la tarea analítica, que se mantiene en la superficie y reproduce un *como si*.

A contracorriente de la burocratización de las propuestas de Práctica, aquellas que ofrecen Antonia, Clara, Juan y Victoria, pretenden arrancar al estudiantado de las resoluciones desde un sentido práctico que, antes de analizar los problemas de la enseñanza de modo situado, anticipan las respuestas correctas, y rompen con lo que viene siendo una y otra vez en patios escolares y aulas de la formación. Para lograrlo hacen temblar la clase, agujerean los argumentos de matriz fundacional que se actualizan incansablemente, producen vacíos que dan lugar al pensar despierto y reflexivo, y vivifican cada saber y contenido devolviéndoles densidad ética y epistémica, al inscribirlos en los sentidos que implica enseñar en la escuela, en busca de una ciudadanía más justa y democrática. Pequeños gestos, silencios que inquietan, momentos tangibles pero efímeros y cierta intensidad corporal que, en su acumulación, conmueven a cualquiera que comparta la instancia de clase.

En el ejercicio de transmitir el oficio docente, el grupo de referencia produce un saber epistémico desde una perspectiva crítica de la EF en tanto que ese saber que se origina siempre es orientado por la práctica de la enseñanza que acontece en la escuela en su más justo sentido. Un saber de las prácticas en EF de alta calidad que expresa las sutiles relaciones entre conocimiento teórico y experiencia en el patio, capitalizado en una síntesis que se ofrece en el cotidiano de la clase y al que, paradójicamente, solo se puede acceder al ingresar en ella. Un saber no documentado que se construye y se diluye en los márgenes del aula y en público, aunque para pocos participantes. Saberes tácitos y poco codificados que reclaman autoría y aguardan su escritura.

En ese sentido, las propuestas de enseñanza analizadas en este trabajo se constituyen en una anécdota que se mantiene entre paredes, con pocas posibilidades de multiplicar la experiencia. Las prácticas docentes del grupo de profesores encuentran un límite real en las condiciones materiales que se estructuran en la institución, al no superar la micro experiencia. Podríamos aventurar que se constituyen en respuesta exótica a la necesidad de transformación que emite

pocas señales que provoquen y expandan su potencia. En esa línea, la enseñanza podría pensarse no tan solo dirigida a las nuevas generaciones como si fueran las únicas capaces de aprender, también hacia la formación continua, que haga lugar especialmente a quienes recién se inician en la tarea docente en el PEF y que les permita hacer diferencia en sus historias profesionales, al armar una comunidad de práctica en la que, de modo colectivo y colaborativo, se reflexione, se problematice y se construya conocimiento sobre la enseñanza de la EF en la escuela.

Si bien el análisis se desarrolló en el nivel más reducido de especificación curricular, el aula, y en relación con prácticas de enseñanza singulares y situadas, la investigación nos permitió acercarnos a procesos históricos e institucionales más amplios. El acontecimiento de la clase condensó y puso en diálogo las diversas perspectivas que conviven en una suerte de guerra fría que no se resuelve, pero se tolera. Aquí valen algunas preguntas, ¿es posible seguir sosteniendo prácticas de formación discriminatorias y exitistas?, ¿qué tipo de preparación docente demanda hoy la escuela republicana? Se hace necesario transcender el pequeño mundo, el del aula, para resistir la fragmentación que se impone dominante, y avanzar hacia la construcción de un mundo común que haga lugar a lo diverso.

Para provocar transformaciones en la enseñanza de la EF escolar, no alcanza con que el estudiantado transite en su recorrido formativo por una propuesta como la que ofrece este grupo de docentes. Si bien a partir de la investigación realizada no podemos confirmar que los y las estudiantes no han tenido otras experiencias en las que la transmisión del oficio se ofrezca a partir de un dispositivo que permita efectivamente revisar las prácticas y construir conocimiento de sí y del campo específico, en el ejercicio de indagación pudimos reconocer la sorpresa con que el estudiantado recibe la propuesta ofrecida en las clases de Práctica por este grupo de profesores en particular. En los inicios de este estudio nos interesaba comparar las propuestas de Práctica Docente y Residencia III y Práctica Docente y Residencia IV, al suponer que en la Práctica del último año de formación encontraríamos mayor complejidad, dado el recorrido transitado por el estudiantado en la Práctica anterior. Sin embargo, salvo la referencia a los niveles educativos (en la Práctica III la residencia se resuelve en la escuela primaria y en la Práctica IV en la escuela

secundaria), no encontramos diferencias, en los cuatro casos la propuesta se presenta como inaugural.

Si bien la Práctica es el espacio privilegiado en el que el objeto de conocimiento que convoca es la enseñanza de la EF en contextos reales de acción, sabemos que a ser profesor de EF se aprende en todas las unidades curriculares ofrecidas por el PEF. En esa clave, pensar en la construcción de un *habitus* reflexivo y problematizador en una sola propuesta de enseñanza entre tantas otras, parece constituirse en otro imposible. La investigación realizada también muestra que existen y suceden, en el cotidiano institucional, propuestas de enseñanza que ayudan al estudiantado a conquistar un oficio docente transformador. Imaginar su multiplicación es un posible.

En ese sentido, urgen políticas institucionales que amplifiquen aquellas experiencias de enseñanza alineadas ideológicamente a un proyecto político de emancipación, porque ese es el mandato pedagógico de una institución educativa. También políticas de mayor envergadura que modifiquen las condiciones materiales en las que el trabajo docente encuentra un borde infranqueable, como fueron por ejemplo aquellas que, como desarrollábamos en la introducción, apostaron a la investigación al interior de los PEF del país y en las cuales los cuatro profesores participaron, produciendo conocimiento de las prácticas docentes en el contexto institucional y que seguramente impactaron en sus modos singulares de transmitir el oficio en clase.

La soledad en las aulas de las y los docentes que transitan el sistema educativo es, efectivamente, una de las deudas de la política educativa argentina. Esta soledad se traduce en la falta de espacios colectivos de aprendizaje entre pares que capitalicen las preguntas de los recién llegados y las respuestas provisionales de quienes han construido saber docente en la Práctica y tienen algo que se considera valioso para compartir. En ese sentido, el saber del oficio de profesor de EF y su enseñanza se diluye porque no está escrito, o desaparece, cuando en pocos años el grupo de profesores de referencia empírica se retira de la docencia sin compartir su experiencia con un público más amplio que el estudiantil.

El trabajo que aquí presentamos contribuye al campo de la formación docente en EF en múltiples sentidos. En primer lugar, al producir conocimiento acerca de los saberes docentes que las y los profesores construyen en el diario encuentro con el estudiantado y que en general han permanecido ocultos. Un saber epistémico y didáctico que se articula indisociable en un dispositivo de enseñanza inspirador para la práctica docente de quienes pretendan acercar alguna respuesta a los desafíos que hoy son urgentes, porque involucran la existencia de todos los niños, niñas y jóvenes que pueblan nuestras aulas. Desafíos que se vinculan con la justicia, la igualdad, y los derechos ciudadanos y de los cuales la EF puede ser protagonista.

En ese sentido, el aporte procuró dar densidad teórica, epistémica y didáctica a una perspectiva crítica, incipiente en el campo de la EF y que reclama su sistematización. Al respecto, podemos afirmar que la EF que este grupo docente ofrece en clase coloca el interés en propiciar la construcción de un saber subjetivo de sí y de las prácticas corporales. Para facilitar el acceso a ese saber es insoslayable que los sujetos transiten la experiencia en la acción, sin embargo, esto no es suficiente para alcanzar los objetivos que una disciplina educativa debiera proponerse.

En línea con las propuestas de las profesoras y del profesor, la perspectiva crítica en EF toma cuerpo, se materializa y encarna en cada una de las intervenciones docentes. Esta perspectiva permite problematizar y construir sentidos que amplían los alcances de la experiencia motriz, al construir saberes sobre las prácticas corporales, traer a clase otros conocimientos construidos, y también, al establecer relaciones entre saberes y prácticas. Una novedad para la enseñanza de la EF que se ha caracterizado por privilegiar el hacer corporal más que el saber sobre ese hacer. En esta línea, y según el grupo de referencia, no alcanzaría con la planificación de la acción motriz, como si su ejecución asegurara algún aprendizaje: para producir conocimiento poderoso es necesario volver esta práctica significativa, llamar la atención sobre ella, ponerla en palabras.

En ese sentido, solo es posible capturar las implicancias de una EF crítica cuando su materialización sucede en el acto de la transmisión, en la escuela y en la formación. La perspectiva existe en tanto se concrete en propuestas de enseñanza en el aula y para el patio, no como resultados a priori de un diseño híbrido, ni como posibles aplicaciones del discurso teorizado, sino como producto del encuentro educativo en el que se vivifican los conceptos y se

crean las condiciones para la producción de conocimiento. Una perspectiva crítica que encierra un movimiento dinámico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. Como sostuvimos en el capítulo seis, no existe perspectiva crítica sin una práctica que la testimonie.

La EF crítica a la que el grupo docente refiere es aquella que pone a disposición los bienes de la cultura a los recién llegados para su reproducción y transformación, al pedagogizar el universo específico de las prácticas corporales. Desde esa perspectiva, a la EF le corresponde ofrecer experiencias corporales ricas y variadas que faciliten a los sujetos la autonomía en su ejecución, herramientas para la comprensión de las sensaciones provocadas y sus relaciones con otras prácticas corporales y sociales, que les permitan su reconocimiento como expresiones culturales y los sentidos que portan, siempre ancladas en el disfrute, en un tiempo no utilitario al interior de una escuela republicana y democrática. Un tiempo escolar en el que las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes puedan reunirse en torno a un saber común a disposición para explorar, vivenciar, disfrutar, mejorar, deliberar, discutir y argumentar. Este grupo de profesores entiende a la EF como una disciplina indispensable e invita a avanzar colectivamente hacia experiencias que transformen la cultura hacia un mejor vivir. Enseñan también que la EF puede constituirse en un espacio fundamental, en el ejercicio de dar visibilidad e interpretar las desigualdades, de desmontar los discursos discriminatorios y la injusticia de las lógicas meritocráticas, clasistas y sexistas, que se multiplican en el cotidiano institucional. Una propuesta radical que fuerza a todo aquello que se ofrece desde la EF, el hacer y el saber sobre ese hacer, a inscribirse en el sentido más estricto de lo escolar.

De los modos en que el grupo docente enseña el oficio se desprenden algunas claves didácticas para enseñar desde una perspectiva crítica. Entre ellas, la exigencia al estudiantado de propuestas que tematizen sobre deportes alternativos o prácticas gimnásticas no hegemónicas. Si la EF es responsable de compartir los diversos signos de la cultura, ofrecer variedad y riqueza debería ser una obligación. En especial cuando el conocimiento que se entrega no responde a la tradición disciplinar dominante, pero se conecta con las intencionalidades escolares. En estos casos, abrir el mundo inexplorado de las prácticas corporales no hegemónicas ofrece además experiencias más inclusivas en tanto el punto de partida se comparte entre los actores.

Otro elemento que distingue a la perspectiva crítica que estos profesores construyen y ofrecen es el referido a la necesidad de historizar en el campo de la EF. Este ejercicio habilita comprensiones situadas y devuelve a los objetos de conocimiento, que en general se presentan pulcros y asépticos, sus relaciones con los contextos de producción. Además, al recuperar los sentidos históricos de las prácticas corporales, es posible dismantelar las argumentaciones biológicas productoras de cuerpos correctos y generizados. Frente a esta fisicalidad neutra es precisamente contra lo que estos profesores pugnan en el ejercicio sostenido de traer al aula afectos e historia. A partir del acto de hablar en clase, emerge la condición de devenir sujeto capaz, no solo de visualizar problemas sino de reconocerse como tal.

En línea, dar y pedir palabras para compartir sentidos, ofrecer saberes no hegemónicos en el marco del disfrute y construir la historia de aquello que se enseña parece ensayar otra EF escolar, una propuesta que dibuja una invitación a aprender dirigida a todas las personas y a ninguna en particular.

Aportamos también a la discusión didáctica en el campo específico de la formación, al describir y analizar los modos en que se pone en marcha un poderoso dispositivo de enseñanza, las dificultades para echarlo a andar y las maneras que el grupo de referencia utiliza para lograrlo. Dentro de los modos utilizados, dimos visibilidad a los afectos y las emociones que atraviesan la clase de PD y trajimos a la escena pedagógica una dimensión que, por lo menos en el campo de la EF, ha sido sistemáticamente desestimada, en especial en los patios escolares, y provocan sufrimiento y estigmatización. También recuperamos el análisis de los registros de clase en clase como la instancia central del dispositivo de enseñanza del grupo observado de profesores de Práctica. La letra escrita expresa la textura de lo dicho en la urgencia de la práctica docente que acontece en el patio escolar, que llega a la clase de Práctica para ser interpelada en un tiempo lento y reflexivo en el que, según parece, se produce transmisión, al colocar la lupa en la práctica individual y avanzar en un pasaje en el que *lo propio* se inscribe en *lo común* compartido. Allí hay una transformación.

Por último, realizamos un pequeño aporte a la historiografía local, al reconstruir la institucionalización de la formación docente en EF en Córdoba y al detenernos en las

singularidades provinciales que han quedado solapadas bajo los estudios metropolitanos. Allí encontramos cómo las pugnas entre fracciones clericales y liberales giraron también en torno a la EF, la actividad física y los ejercicios al aire libre, lucha expresada en su desaparición en la Ley Provincial N.º 1426 y su recuperación como cuestión central en la vida de los cordobeses en la década de 1920 y que merece mayor estudio y profundidad que el que aquí se ofrece. También un aporte sobre la historia reciente institucional, la creación de la UPC en 2009 y de la FEF en 2017 y las revueltas estudiantiles que provocaron *la toma del IPEF* y visibilizaron los conflictos docentes desatados en el marco de la transformación de instituto de formación superior a universidad pública.

También consideramos la perspectiva metodológica desarrollada como un aporte a la investigación en el campo. En ese sentido, replicar experiencias de indagación desde un enfoque etnográfico y paradójico que visibilice la tarea docente, al objetivar y sistematizar los saberes que se construyen en el cotidiano institucional, abona de modo sustantivo a la formación docente en EF.

A modo de prospectiva, señalamos que la ampliación y complejización del estudio hacia la descripción y análisis de otras prácticas docentes en las que se construye el oficio, en especial en aquellas unidades curriculares referidas a los campos específicos de formación, las cuales se distinguen por la alta implicancia motriz y que se despliegan en los patios, gimnasios o natatorios de los PEF, se constituiría en un aporte central. Los juegos, las danzas, los deportes, el atletismo, la natación, la expresión corporal, que el estudiantado vive y recrea en las unidades curriculares del campo específico, se constituyen en experiencias que se asocian rápidamente con aquellas que se ofrecerán en su futura práctica profesional, muchas veces sin filtro reflexivo que mate ese pasaje, lo cual vuelve esos espacios de formación como lugar fecundo para la producción de conocimiento. También por allí discurren prácticas poderosas a partir de las cuales urge capitalizar saberes sustantivos y necesarios a la hora de pensar propuestas que trasciendan los discursos críticos para avanzar hacia *experiencias* críticas y transformadoras.

También es importante recordar que la investigación que aquí compartimos puso el foco solo en una dimensión de la Práctica, la clase. Sin embargo, la tarea que la PD implica para los y las

docentes rebasa los márgenes del aula. En ese sentido, indagaciones en torno a, por ejemplo, las vinculaciones con escuelas y docentes asociados, las producciones escritas que se generan en la PD, tanto de profesores y profesoras como de estudiantes, y las experiencias de los practicantes entre las aulas y los patios producirán un saber más pertinente en relación con la complejidad de la Práctica.

Hasta aquí la producción escrita. Sin embargo, una acústica de lo singular sigue resonando al son de las paradojas, las cuales nos permitieron dar relieve a las palabras tantas veces repetidas. Como ecos, aún se escuchan las voces de quienes cotidianamente abren el aula y exponen su clase al público, no como prueba fehaciente de prácticas correctas, sino como apuesta incómoda, con responsabilidad política, con insatisfacción ética, como intento que otra vez se escurra y que a su vez hila continuidades, ata esperanzas, engarza utopías. Una práctica docente mejor que buena, digna.

Bibliografía

- Abramowski, A. (2012, 23-26 de mayo). *Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar* [ponencia]. Congress of the Latin American Studies Association, San Francisco, California.
https://www.academia.edu/28865918/Los_afectos_docentes_en_las_relaciones_pedag%C3%B3gicas_tensiones_entre_querer_y_ense%C3%B1ar_LASA_San_Francisco_California_May_23_26_2012?auto=download
- Abratte, J. (2015). Leyes, políticas y educación en Córdoba: algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva histórico-política. En S. Roitenburd y J. Abratte (Eds.), *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino* (págs. 233-258). UNC.
- Abratte, J y Roitenburd, S. (2018). Reforma educativa, cultura y política. Proyecciones del movimiento reformista de matriz crítica (1920-1943). *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9(13).
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/21832>
- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.
<http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Achilli, E. (1990). *Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. CRICSO; Facultad de Humanidades y Artes.
- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Laborde.
- Aguiar, L., Castiñeira, P. y Orrico, M. (2012). La formación docente en contextos de reformas. Procesos histórico-políticos en la jurisdicción Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 2, 51-63.

- Aisenstein, A. (1995). *Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Miño y Dávila Editores.
- Aisenstein, A. (2006). *La Educación Física escolar en la Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960* (tesis doctoral, Universidad de San Andrés). Repositorio Digital San Andrés.
<https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/11165/1/%5bP%5d%5bW%5d%20D.Edu.%20Aisenstein,%20%2c%81ngela..pdf>
- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Prometeo Libros.
- Alliaud, A. (2014, 23-24 de octubre). *El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar* [ponencia]. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.
<https://cedoc.infed.edu.ar/review/el-campo-de-la-practica-como-instancia-privilegiada-para-la-transmision-del-oficio-de-ensenar-dra-andres-alliaud/>
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A. (2019). *El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2014). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educación.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Diálogo Educativo*, 12(37), 927-952.
- Amuchástegui, G. (2004). De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados. *Revista Pensar a Práctica*, 7(2), 139-153.

- Amuchástegui, G. (2012). Problemáticas de aprendizaje de estudiantes practicantes en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras. En A. Molinari (Comp.), *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador* (págs. 65-88). Ministerio de Educación de la Nación.
- Amuchástegui, G., Bologna, C. y Yafar, J. (2018). Sentidos de la Educación Física en la escuela. *Investiga+*, 1(1), 56-59.
https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf
- Amuchástegui, G., Bologna, C. y Yafar, J. (2019). Una propuesta de investigación-acción para la práctica docente: posibilidad de acontecimiento y rupturas. En C. Giordano y G. Morandi (Comps.). *Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos* (págs. 161-167). Universidad Nacional de La Plata.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/80747>.
- Antelo, E. (2014). ¿A qué llamamos enseñar? En A. Alliaud y E. Antelo (Eds.), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (págs. 19 - 38). Aique.
- Bagnara, I., & Fensterseifer, P. (2019). *Educação Física escolar. Política, currículo e didática*. Editora Unijui.
- Bagnara, I, & Fensterseifer, P. (2019). O desafio didático da educação física escolar: planejar, ensinar, avaliar. *Educación Física y Ciencia*, 21(4).
<https://doi.org/10.24215/23142561e102>.
- Beer, D. (2014). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última dictadura militar* (tesis doctoral, FLACSO Argentina). Repositorio Digital FLACSO Ecuador.
<http://hdl.handle.net/10469/6395>
- Berisso, D. (2015). *¿Qué clase de dar es dar clase? Alteridad, donación y contextualidad*. Antropofagia.

- Bernstein, B (1989). *Clases, códigos y control. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Ediciones Akal.
- Besabe, L y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camillioni (Ed.), *El saber didáctico* (págs. 125-158). Paidós.
- Bologna, C., Ceballos, E., Fava, L., Fontanela, N., Ordoñez, N., Romero, C. y Lasala, S. (2018). Formación docente en Educación Física: la transmisión del oficio en las clases de Gimnasia, Juego y Recreación, Atletismo y Prácticas Acuáticas. *Investiga+*, 1(1), 72-75. http://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En Álvarez Uría, F. y Varela, J. (Eds.), *Materiales de sociología crítica* (págs. 183-194). La Piqueta.
- Bourdieu, P. (1993). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2008). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Editorial Vélez Sarsfield.
- Bracht, V., Almeida, U., y Wenetz, I. (Eds.) (2018). *A Educação Física Escolar na América do Sul. Entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico*. CRV Editora.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. En C. Wainerman, *Documentos de Trabajo de la Escuela de Educación* (págs. 1-43). Universidad de San Andrés.
- Cena, M. (2010). *La construcción social del cuerpo en la Formación Docente de Educación Física en el IPEF de Córdoba, Argentina* (tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Departamento de Expresión Musical y Corporal Doctorado en Educación Física: Nuevas Perspectivas. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

- Cena, M., Fassina, M. y Garro, M. (2006). La Educación Física en la transición democrática. Camino de democratización y de recuperación pedagógica. Un fragmento de la Historia de la Educación Física en Córdoba (1983-1995). En R. Rozengardt (Ed.), *Apuntes de historia para profesores de Educación Física* (págs. 265-280). Miño y Dávila.
- Cena, M., Fassina, M., y Garro, M. (2009). Práctica docente y epistemología: una reflexión in-obviable en la formación de docentes de educación física. *Pensar a Prática*, 12(2), (1-6). <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i2.3605>
- Cena, M., Ordoñez, M., Etcheverry, A., Garro, M., García Molina, J., Ayala, A. y Ainciart, V. (2017, 13-17 de noviembre). *Saberes en las prácticas de enseñanza durante la residencia en la escuela secundaria* [ponencia]. 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10416/ev.10416.pdf
- Cena, M. y Scharagrodsky, P. (2015, 28 de septiembre a 10 de octubre). *Circulación, transmisión y recepción de la propuesta educativa de Enrique Romero Brest en Córdoba, Argentina en las primeras décadas del siglo XX* [ponencia]. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7367/ev.7367.pdf
- Cena, M., Yafar, J., Bologna, C., Fassina, M., Amuchástegui, G., Ordoñez, A., Marcantonelli, I., Etcheverry, A., Macchione, M. Achaval, G. y Ainciart, V. (2018). Saberes en las prácticas de enseñanza: el caso de practicantes del Profesorado de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. *Investiga* +, 1(1), 47-50. http://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf
- Comisionado Federal de la Provincia de Córdoba. (1963, 25 de abril). *Estatuto y escalafón de la docencia media, especial y superior. Decreto-ley N.º 214*. Boletín Oficial del Sistema Argentino de Información Jurídica. <http://www.saij.gob.ar/214-local-cordoba-estatuto-escalafon-docencia-media-especial-superior-lpo0000214-1963-04-25/123456789-0abc-defg-412-0000ovorpyel?>

Congreso de la Nación Argentina. (1884, 8 de julio). *Ley de Educación Común, Ley N.º 1420*.

<http://www.saij.gob.ar/1420-nacional-ley-educacion-lns0002601-1884-06-26/123456789-0abc-defg-g10-62000scanyel>

Congreso de la Nación Argentina. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional, Ley N.º 26.206*.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Congreso pedagógico nacional de Córdoba. Diciembre 14 a 23 de 1917. Conclusiones aprobadas. Crónica de los trabajos. (1917). Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1917.

Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Diker y G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (págs. 27-38). Novedades Educativas.

Crisorio, R., Campomar, G., Medina, J. y Rocha Bidegain, L. (2015). Acerca de la Formación en Educación Física en la República Argentina. En A. Silva y V. Molina Bedoya (Eds.), *Formación Profesional en Educación Física en América Latina: Encuentros, Diversidades y Desafíos* (págs. 19-36). Paco Editorial.

Davini, C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de la Nación.

https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion.pdf

Davini, C. (2015). *La formación en la Práctica Docente*. Paidós.

Departamento de Instrucción Pública. Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba (1896, 25 de febrero). *Decreto sobre la educación común y obligatoria*.

- Diker, G. (2004). ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Diker y G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (págs. 223- 230). Novedades Educativas.
- Diker, G. (2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Revista Educación y Humanismo*, 15, 58-69.
<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/download/2153/2045>
- Dirección General de Educación Superior y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2009). *Diseño curricular. Profesorado de Educación Física*. Autor.
https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/DOCUMENTO_CURRICULAR_ED_FISICA.pdf
- Dussel, I. y Caruso, M. (2006). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En S. Barco, M. Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin y M. Souto (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 75-116). Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein G., y Coria A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz.
- Feiguin, M. y Aisenstein, A. (2016). Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938-1967. *Pedagogía y Saberes*, 44, 9-20.
<https://doi.org/10.17227/01212494.44pys9.20>
- Feldman, D. (2004). *Ayudar a enseñar*. Aique.
- Fensterseifer, P. (2001). Educación Física y Epistemología: Conocimiento, epistemología e intervención. *Gymnos*, 2(2), 4-8.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Foglino, A (2005). Democracia, laicismo, política y escuela nueva en Córdoba; el debate en torno a los proyectos de ley de instrucción primaria durante los años '30. En S.

- Roitenburd y A. Foglino (Eds.), *Tradiciones pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas* (pág. 91-164). Editorial Brujas.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Diker y G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (págs. 11-26). Novedades Educativas.
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (saberes e ignorancias). *Educación y Ciudad*, 22, 81-102.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705073.pdf>
- Furlan, A. (2005). La labor educativa de los profesores de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 107-125.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a05.pdf>
- 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 doctoral, Universidad Nacional de La Plata). Repositorio Institucional de la UNLP.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89760>
- Galak, E. (2013). Paradojas de la epistemología de la Educación Física Argentina: verdad, identidad y *doxa* en la formación superior. En I. Gomes, F. De Almeida y E. Velozo (Eds.), *Epistemología, ensino e crítica. Desafios contemporâneos para a Educação Física* (págs. 193 - 220). Nova Harmonia.
- García, A. (2006). Creación del IPEF en Córdoba. Antecedentes, apertura y primeros años de funcionamiento. En R., Rozengardt (Ed.), *Apuntes de Historia para Profesores de Educación Física* (págs. 281-316). Miño y Dávila.
- García, A. (2013). *Historia del IPEF de Córdoba. Una mirada desde los antecedentes a la actividad académica*. Editorial IPEF.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres*. Paidós.

- Gómez, R. (2019). La investigación de la enseñanza de la Educación Física. En búsqueda de la densidad en un campo complejo y acomplexado. *Educación Física y Ciencia*, 21(4). <https://doi.org/10.24215/23142561e097>
- González, F. (2018). Atuação dos professores na Educação Física Escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. En V. Bracht, U. Almeida, U. & I. Wenetz (Eds.). *A Educação Física Escolar na América do Sul. Entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico* (págs. 27-44). CRV Editora.
- González, F. & Fensterseifer, P. (2010). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, 1(2), 10-21.
- González, F. & Fraga, A. (2012). *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Edelbra.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guevara, J. (2016). *¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (tesis doctoral, Universidad de San Andrés). Repositorio Digital San Andrés. <http://hdl.handle.net/10908/12055>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hincapié Bedoya, D. (2019). Sentidos formativos en la Educación Física: Tras los discursos implícitos en las prácticas de saber pedagógico del profesorado del campo en formación. *Educación Física y Ciencia*, 21(4). <https://doi.org/10.24215/23142561e106>
- Hisse, M. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física*. INFD; Ministerio de Educación.
- Instituto del Profesorado en Educación Física. (1995). *Seguir Creciendo... Aproximaciones al currículum institucional*. Vélez Sársfield.
- Lamelas, G. (2015). La invención de una tradición educativa. Disputas en torno al proceso de regulación normativa de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas de Córdoba

- (1896-1923). En En S. Roitenburd & J. Abratte (Eds), *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino* (págs. 151-168). UNC.
- Lamelas, G. (2020). *La religión, el clericalismo y las escuelas. La lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares. Córdoba (1880-1930)* (tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba). Manuscrito inédito.
- Larrosa, J. (1998). Crítica, escepticismo y libertad. *Propuesta Educativa*, 19, 62-65.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Noveduc.
- Legislatura de la Provincia de Córdoba. (1896). *Ley de Educación Común, Ley N.º 1426*.
- Legislatura de la Provincia de Córdoba. (1916, 31 de agosto). *Ley N.º 2577. "Instalación de plazas de ejercicios físicos de la provincia"*.
- Levoratti, A. (2013, 9-13 de septiembre). *Sociogénesis de concepciones y prácticas sociales "militaristas" de la educación de los cuerpos en movimiento en la Argentina. Un análisis centrado en las perspectivas institucionales sobre la "gimnasia" y la "educación física" en el Ejército 1897-1934* [ponencia]. 10.º Congreso Argentino y 5.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata, Argentina. http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje6_MesaC_Levoratti_ponencia.pdf
- Levoratti, A. (2015, 28 de septiembre a 10 de octubre). *La creación de los profesorado de Educación Física en Argentina. 1912-2014* [ponencia]. 11.º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina. www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7372/ev.7372.pdf

- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. En S. Barco, M. Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin y M. Souto (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 91-116). Paidós.
- Los cursos especiales en la escuela J. V. de Olmos. Los ejercicios físicos. (1916, 5 de enero). *La Voz del Interior*.
- Machado Borges, R. (2019). *Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança da concepção de ensino da educação física escolar*. CRV Editora.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo. (1997). *Contenidos curriculares básicos para la formación docente. Nivel Inicial, EGB y Educación Polimodal. Campo de formación orientada. Educación Física*. Autor
- Ministerio de Educación. (2001, 19 de febrero). *Resolución Ministerial N.º 91/01*. Repositorio Institucional. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/85236/7807.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación & Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). *Memoria de gestión. Instituto Nacional de Formación Docente 2007-2015*. Autor. <https://cedoc.infed.edu.ar/review/instituto-nacional-de-formacion-docente-memoria-de-gestion-2007-2015/>
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología & Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*. Resolución N.º 24/07. Consejo Federal de Educación. http://profesoradolaborde.com.ar/images/cms/24_07_anexo01_ltpcx_14899.pdf

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2009, 29 de diciembre). *Resolución Ministerial* N.º 663.

https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Res_ME_Prov_663_09.pdf

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011, 14 de marzo). *Resolución Ministerial* N.º 93.

https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-ministerio-de-educacion/upload/Resol_Practicas.pdf

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011, 21 de diciembre). *Resolución Ministerial N.º 750 de aprobación del Reglamento Orgánico Marco para las Instituciones de Formación Docente*.

<https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-ministerio-de-educacion/upload/75011.PDF>

Najmanovich, D. (2005). Estética del pensamiento complejo. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 1(2), 19-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62810202>

Pallarola, D. (2001). *Currículum de formación del profesorado de Educación Física Argentino. Contextualización y evolución de 1901 a 1938* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de La Matanza]. danpalla.wordpress.com. <https://danpalla.files.wordpress.com/2020/12/tesis-licenciatura-pallarola-1.pdf>

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

Poder Ejecutivo Nacional. (1963). *Decreto N.º 6940*. Archivo Histórico, Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba.

Pro cultura física. La reunión del viernes. Numerosas adhesiones-Gimnasios públicos. (1916, 23 de agosto). *La Voz del Interior*.

Provincia de Córdoba (1929). *Sobre la imperiosa necesidad de implantar la Educación Física en la enseñanza. Informe presentado por el Dr. Víctor Carro en cumplimiento de la misión*

que le encomendara el Gobierno de la Provincia de Córdoba. Talleres gráficos de la penitenciaría.

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Laertes.

Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética.* Herder.

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza.* Anagrama.

Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, 13, 53-64. <https://doi.org/10.34096/cas.i13.4664>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.* Paidós.

Roitenburd, S. N. (2000). *Nacionalismo católico Córdoba [1862-1943] educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo.* Ferreyra Editor.

Roitenburd, S. (1994). Antonio Sobral: heterodoxia y educación. *Revista Estudios*, 3, 5-15.

Roitenburd, S. (2005). Espacio escolar, política y cultura en la tradición del reformismo crítico. En S. Roitenburd y A. Foglino (Eds), *Tradiciones pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas* (págs. 45-90). Editorial Brujas.

Romaniuk, S. (2015, 28 de septiembre a 10 de octubre). *Educación física, eugenesia y construcción de la otredad. La Reforma Educativa de la provincia de Buenos Aires (1936-1940)* [ponencia]. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7379/ev.7379.pdf

Romero Brest, E. (1914). *Los batallones escolares. Orígenes, condiciones científicas, defectos.* Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

Romero Brest, E. (1914). Organización de un concurso educativo. *Revista de la Educación Física*, 4(1).

- Romero Brest, E. (1916). Los cursos normales para maestros de Córdoba. Informe del Director. *Revista de la Educación Física*, 8(37).
- Rozengardt, R. (2006). Notas históricas para la identidad de la Educación Física. En R. Rozengardt (Ed.), *Apuntes de historia para profesores de Educación Física* (págs. 159-204). Miño y Dávila.
- Rozengardt, R. (2018). Entre la formación de profesores y la práctica escolar. En F. Acosta, F. Krivzov y R. Rozengardt (Eds.), *La educación física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (págs. 245-256). Editores Asociados.
- Rozengardt, R. (2020). *El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente. Un estudio en La Pampa* (tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata). Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/99380>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Saleme de Burnichon, M. (1997). *Decires*. Narvaja Editor.
- Saraví Riviere, J. (1986). *Historia de la Educación Física Argentina, siglo XIX*. INEF.
- Scharagrodsky, P. (2004). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva*, 22, 83-119. <http://www.cEd.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>
- Scharagrodsky, P. (2006). 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.
- Scharagrodsky, P. (2011). La constitución de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX. En P. Scharagrodsky (Ed.), *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (págs. 441-476). Prometeo.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Se inauguró ayer el Instituto de Educación Física en un acto que tuvo lúcidas proyecciones (1946, 9 de septiembre). *Los Principios*. Archivo Histórico Provincial.
- Senén González, S. (2001, 6-8 de septiembre). *Argentina: centro y periferias en la reforma educativa. Macroproyectos y micropolítica (1993-1999)* [ponencia]. XXIII International Congress of the Latin American Studies Association, Washington, DC.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Anagrama
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Siruela.
- Tcach, C. y Camaño Semprini, R. (2019). Laicismo y clericalismo en Córdoba: la batalla por la educación (1923- 1945). *Revista Estudios*, 42, 131-150.
- Tcach, C. (2017). Ni laica ni mixta ni curiosidad malsana: la educación en Córdoba entre generales y almirantes (1943-1944). *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional*, 4(2), 21-35. <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/coordenadas/article/view/12158>
- Terigi, F. (2004a). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Terigi, F. (2004b). La enseñanza como problema político. En G. Diker y G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (págs. 191-202). Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Santillana.
- Trueba, S. (2017). La buena enseñanza en los comienzos de la Educación Física Argentina. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 4(4), 135-145.

- Vasilachis de Gialdino, I. (2013). La investigación cualitativa. En *Estrategias de Investigación Cualitativa* (págs. 23-64). Gedisa.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.
- Vezub, L. (2019). *Estudio nacional 2017-2018. El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones*. INFOD; Secretaría de Innovación y Calidad Educativa; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <https://cedoc.infod.edu.ar/review/segundo-estudio-nacional-2017-2018/>
- Vicente Pedraz, M. (2016). Basis for Critical Didactics in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 76-85. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.09)
- Villa, A. I. (2009). *La conformación de la profesionalidad de la educación física a partir de la creación del profesorado en la Universidad Nacional de La Plata* (tesis final de grado, Universidad Nacional de La Plata). Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/2881>
- Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta Educativa*, 28(51), 30-41. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51.pdf>
- Zabatel, E. (2004). Imposturas de la transmisión. Una experiencia en los bordes de la polis. En G. Diker y G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (págs. 141-152). Novedades Educativas.