



Educación Física y Ciencia
ISSN: 1514-0105
ISSN: 2314-2561
revistaefyc@fahce.unlp.edu.ar
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

Educación Física y formación docente. Transmitir el oficio en clase de *Práctica*. Conversar, exigir y analizar para reflexionar

Bologna Liprandi, Carina

Educación Física y formación docente. Transmitir el oficio en clase de *Práctica*. Conversar, exigir y analizar para reflexionar

Educación Física y Ciencia, vol. 24, núm. 1, e211, 2022

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439970164009>

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e211>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Educación Física y formación docente. Transmitir el oficio en clase de *Práctica*. Conversar, exigir y analizar para reflexionar

Physical Education and teacher education. Passing the craft in the Teaching Practice class. Conversations, demands and analysis in order to reflect

Carina Bologna Liprandi
Universidad Provincial de Córdoba – Facultad de
Educación Física, Argentina
carinabologna@upc.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e211>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439970164009>

 <https://orcid.org/0000-0002-3070-4207>

Recepción: 03 Diciembre 2021
Aprobación: 25 Enero 2022
Publicación: 01 Febrero 2022

RESUMEN:

El presente informe comparte algunos de 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. Desde un enfoque cualitativo y etnográfico, 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.

A partir de la información construida se exploran 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. En clave artesanal, profesores y estudiantes hacen docencia.

PALABRAS CLAVE: Educación Física, Formación docente, Práctica Docente.

ABSTRACT:

This report shares some of the findings resulting from the exercise of investigating the teaching task in professional training in Physical Education. The objective of the study carried out describes and analyzes how Physical Education is taught to teach, by investigating the ways of passing the craft in the classes of Teaching Practice III and IV. Two curricular units that open to the perspective of teaching, by offering to the students an approach to the educational reality and the real conditions and processes of the teaching work in school Physical Education. From a qualitative and ethnographic point of view, the classes of four teachers were observed and recorded over a prolonged period that, together with the in-depth interviews carried out with each one, made up the empirical reference corpus.

From the data constructed, a series of teaching actions show the ways of passing the craft. The use of the question as a tool that enables conversation; the student's demand as a teaching responsibility; the need to build epistemic and ethical meanings and the problematization in Practice class about the school yard class. Similar to a craftsman, teachers and students teach.

KEYWORDS: Physical Education, Teacher education, Teaching practice.

INTRODUCCIÓN

Las dificultades que en la actualidad la formación docente afronta 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 e 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 26.075/05, Ley de Educación Técnico Profesional 26.058/05, entre otras) que alcanzó su concreción con la aprobación en el año 2006 de la Ley de Educación Nacional. 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 (Levoratti, 2021).

Entre los cambios sustantivos que se acordaron para todo el territorio argentino, reconocemos la introducción a los nuevos diseños curriculares de la formación docente, de todo un novedoso espacio referido a la Práctica Docente (PD) que se presentaba como eje articulador del currículum, responsable de ofrecer experiencias de actuación docente en contextos reales de acción y sostener un diálogo con la teoría construida a lo largo de la trayectoria estudiantil, a partir de un ejercicio sistemático de análisis y reflexión sobre la práctica profesional.

Las nuevas disposiciones y normativas generadas desde el INFD para la formación del profesorado en Educación Física (EF) de todo el país reflejaron las discusiones teóricas planteadas en el campo de la didáctica y educación física desde iniciados los procesos democráticos en Argentina y en todo Latinoamérica. Desde una perspectiva crítica se reconocía la dificultad por superar una formación docente de EF emparentada a la figura del buen ejecutor de destrezas, para avanzar en propuestas que tematizaran *la enseñanza* del saber disciplinar específico a ser enseñado por los y las futuras profesoras de EF en las escuelas (Hisse, 2009).

En esa línea, Terigi reconoce a quienes están al frente de la PD como especialistas en dos sentidos. Por un lado, 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, 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” (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 construidos 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, p. 5) planteamos una investigación, que compartimos en el presente artículo, que procuró acercarse a las prácticas docentes 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 socio histórico 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.

Decidimos revisitar las prácticas docentes en la PD 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 parecieran 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.

Observar los modos en que se transmite la enseñanza en la PD en la clave de un oficio artesanal (Sennet, 2008) significó detenernos en los mínimos gestos y maneras docentes (Larrosa, 2020) y explorar sus quehaceres cotidianos. Implicó mirar los procedimientos, habilidades y estrategias de enseñanza en el entramado que se sucede 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). 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.

Las preguntas que guiaron la investigación desarrollada 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 ¿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.

El trabajo que aquí presentamos contribuye al campo formación 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. A continuación 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.

METODOLOGÍA

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” (Rockwell, 2009, p.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)¹ de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). 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 las 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 tres profesoras y un profesor, (dos de Práctica Docente y Residencia III y dos de Práctica Docente y Residencia IV)², quienes aceptaron abrir las puertas de sus aulas fue tarea central, completada con entrevistas en profundidad y no estructuradas.

LA PRÁCTICA COMO CONVERSACIÓN

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.

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.

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. Las preguntas permiten a los y las profesoras mantenerse cerca del estudiantado. Una interrogación que fuerza el decir y en algunos casos, muestra el silencio en clase. En este caso la pregunta se constituye en una herramienta que debilita la posición docente. Porque sólo es a partir de las palabras del estudiantado que pueden avanzar. Además, porque a partir de la interrogación, se 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.

En otros momentos de las clases observadas, la pregunta parece poner al estudiante a pensar y a tomar la palabra. La intención docente es provocar procesos reflexivos que habiliten la construcción de propuestas de enseñanza más complejas. Las conversaciones planteadas, toman la forma de un diálogo a partir de las preguntas y repreguntas, y van 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. Clara en clase interpela al estudiantado y sus propuestas:

P: Vos das Atletismo, decís “el salto *flop*” ¿cómo lo debería enseñar ¿te interesa que aprendan la técnica?

E: No! Todavía no están preparados

P: ¿Tiene sentido la técnica en este caso? Tendrías que buscar el sentido, cuando veas bien eso vas a saber si vas a tener que enseñar el *flop* ¿no? ¿Qué indicaría qué es lo significativo del atletismo?, ¿crees que eso que les estás dando va a generar que tengan una idea de lo que es el atletismo? ¿Va a posibilitar eso?

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. 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, ellos/as se muestran sin herramientas para poder responder las preguntas que por momentos se vuelven genéricas, no interpelan o corren el foco de análisis.

P: Tendrías que rever el objeto de conocimiento: *-El estudiante la mira no dice nada, parece no entender*

E: ¿Cómo hago? ¿Cómo armo?

P: Vos respondiste, ‘para mí lo óptimo sería’, pregunto ¿por qué es lo óptimo eso? No me respondas, sentate y tomá la decisión... ¿cuál sería el problema? Eso debes descubrir vos ¿qué está imposibilitando el aprendizaje para el otro? No esperes respuestas acabada, piénsenlo fundamentenlo.

Como se observa, las preguntas que se pretenden reflexivas ofrecen poco marco referencial para ser resueltas. El estudiantado se queda solo con interrogaciones que los sobrepasan, quienes más bien parecen necesitar retroalimentación y explicaciones que orienten sus propuestas. En el esfuerzo por encontrar las

respuestas, el estudiantado replica desde lógicas instrumentales o intenta adivinar aquello que la profesora quiere escuchar.

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. 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.

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 y los obliga a 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 siempre, no quieren ser como los que tuvieron ¿o no? -*Silencio*- ¿O quieren ser profesores de m? -*Risas*-. Entonces hay que interpelarse (clase Antonia)

Las preguntas de la profesora pretenden desairar la indiferencia y despertar la curiosidad por aquello que trae y propone. Cierta arrebató 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. Podemos 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).

A partir de algunas 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 pretenden 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 la carpeta, sino por cómo puedan ir siguiendo la práctica, por ejemplo el lunes deben traer los registros y lo tienen que tener para poder laburar, si les pregunto por la carpeta muchos se ponen a ordenarla ¿entendés? Lo hago más para ayudarlos a ordenarse.

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 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.

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 la aproximación diagnóstica a la institución, la construcción de propuestas de enseñanza y la producción de registros de clase.

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, en palabras de los y las profesoras, casi nunca se alcanza, un imposible que sin embargo obliga a moverse de lugar.

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.

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 objetivos y contenidos les da claridad sobre eso que querés enseñar, si no, no sirven. 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 hacerlo funcional a cualquier situación, sino el saber es solo válido para la escuela que no le permite comprender y resolver solo situaciones en la vida, ¿podría haber una apropiación de estas disposiciones si solo se preocupan por que el estudiante cumpla con la tarea solo en la clase?

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:

la planificación hasta ahora fue construida en la lógica de pensar la clase para un público estandarizado. Hago un plan, con objetivos, contenidos y decimos ‘es 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 (...) muchas propuestas no funcionaron porque no sabíamos bien qué enseñar ni a quién.

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 en clase:

P: ¿Qué deberían poder hacer para planificar una unidad coherente? conocer el objeto que quieren enseñar, pensar qué necesitan sus estudiantes para poder apropiarse de él de una manera no mecánica y eso involucra que el otro entienda por qué se tiene que desmarcar o por qué necesita dominar el balón.

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. En ese sentido, 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.

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 en clase:

P: La actividad en sí misma no le ayuda a aprender mucho. Lo que favorece la comprensión sobre lo que está haciendo tiene que ver con cómo intervengo. Por eso la anticipación es fundamental.

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.

El foco que las profesoras colocan 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 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 alcanza 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, 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 privilegia el grupo de profesores se distancian de los formatos clásicos, para avanzar en un diseño a modo de hipótesis, comprometido con quienes serán los/as 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. Una propuesta que, mientras se aleja de diseños instrumentales que pretenden controlar la situación educativa, procura que el estudiantado, en las suyas, supere perspectivas mecanicistas y disciplinadoras que no sólo hagan foco en la dimensión motriz de los saberes ofrecidos.

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 denso* -como lo denominan- refiere al modo en que deben documentar lo que acontece en clase lo más fielmente posible. 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 analítico.

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 cotidianidad 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 en la PD.

Mientras los/as docentes exigen, 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. Las 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 período 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.

Durante un largo período de tiempo las profesoras toman la palabra y refieren a diversas cuestiones que el estudiantado no resuelve o realiza de modo incorrecto. Reclaman por unidades didácticas que responden a lógicas instrumentales que no atienden a los sujetos, ni se ajustan a lo que acontece en los patios escolares y no retoman sus señalamientos realizados, por registros mal resueltos o no realizados, por falta de estudio, compromiso y responsabilidad, también por no pensar, no preguntar.

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. Las expresiones de las profesoras en clase 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, 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 obligan 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 y 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”, “nunca alcanza”, “es imposible”, “es exigente” 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. 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.

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 el estudiantado pueda 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/as 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-* tu objetivo fue planteado para ese grupo en particular. Debería ser accesible a todos y cada uno, como decía M algunos tendrán más o menos posibilidades, dependerá de las habilidades y experiencias previas. Ahora, si pocos lo logran, quiere decir que estuvo puesto en función de los más hábiles, una cosa es proponerse que ejecuten el manejo alto y estoy pensando en que es la técnica esa ortodoxa que ustedes plantean y otra cosa es que me ponga por objetivo golpear con las manos abiertas (*se arma una discusión*) ¿se entiende? Esa opción permite varias repuestas, el ejecutar manejo alto restringe a una configuración de movimiento, no hay mucho margen.

El profesor, en el análisis 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 los estudiantes eligen 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, 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 es muy abierto, puede ser cualquier cosa, ahí no hay objetivo motriz, o sea si hay, pero...

P: ¿Con sentido? se supone que el manejo alto como el golpe con manos abiertas son habilidades que cobran sentido al resolver situaciones en una práctica determinada, ¿o no?

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

P: Si es una habilidad que te permite jugar y esa habilidad te permite alcanzar un punto y que el otro no la reciba bien, ¿por qué no? en términos de ejecución 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 y de las reglas

P: Listo, revisemos esa concepción de técnica, cuando se dice la mejor manera posible de resolver una situación, ¿esa mejor manera es de acuerdo a un modelo ideal o es la mejor manera en función de mis habilidades y mis particularidades? Ahora, si yo intento que reproduzcan un modo estereotipado porque es estético, agradable y no sé qué otros valores, lo estoy concibiendo de un modo diferente a decir “la habilidad es un instrumento para resolver problemas”

E 1: Nunca lo había pensado así, profe, ¿no deberíamos haberlo aprendido antes?

En la conversación, podemos ver cómo el profesor no abandona ni niega la idea de la técnica correcta, pero la despega de concepciones 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 cuáles 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.

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.

Llama la atención que, en las clases de Práctica observadas, 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 et al., 2018; Rozengardt, 2020), 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 tienen que ser desde esta perspectiva, la propuesta de ellos va a estar buena si la ofrecen desde la problematización. Soy consciente que los fuerza y someto en ese sentido.

El enfoque que sostiene el diseño es bien explícito, 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.

Es de 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 interpelar las naturalizaciones de la disciplina, a discutir la doxa que atraviesa a la EF como sentido común y como creencia encarnada que produce conocimientos y prácticas (Galak, 2013). Este interés docente se evidencia también en la exigencia al estudiantado de explicitación al alumnado en las escuelas sobre el sentido de aquello que se ofrece como conocimiento valioso. Victoria en clase:

P: La pregunta es ¿dónde aparece el sentido que tiene el juego, aparece en clase en algún lado? la idea es no quedarse en el hacer, sino, por qué están haciendo eso, cómo movilizar aprendizajes. 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.

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).

En la misma línea, Antonia en clase analiza la planificación. 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 saber incorporado, del que ya se sabe y no es necesaria su reconstrucción epistémica y didáctica para ser ofrecido en las escuelas. Emerge 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: ¿Y para qué sirven?, ¿cuál es el sentido de enseñar los principios tácticos? -*Silencio*-

E: Para entender la lógica del juego

P: ¿Y eso para qué les sirve? -*murmillos, no responden*- ¡Para jugar con mayor eficacia!

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 no te dice casi 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 cuál es el sentido de aprender eso que me ofrecen.

Los/as profesoras 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 et al., 2018; 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.

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.

TRAER LA CLASE EN CLASE

Ofrecer la Práctica en la formación docente a partir de un formato que se monta en una serie de 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 los/as docentes ponen 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 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. Ambas inician la tarea interpretativa 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 respecto podemos observar, en la clase de Victoria, el modo en que recupera la tarea

P: ¿Qué encontraron?, ¿qué intervenciones que se reiteran? No interpreten, recuperen textual

E: casi todas imperativas. En relación a escuchen, a présteme atención y explicando la actividad. Empieza así “tenemos que formarnos en grupos de tres mixtos, necesito sí o sí grupos mixtos” y los chicos “no, no queremos, no queremos”

P: Bueno, y ustedes ¿qué se preguntaron?

E: ¿Por qué grupos mixtos? No les queda claro a los chicos, los obliga, pero no les explica nada

P: Aparece el no, pero no dice por qué no, ¿por qué mixto?, ¿qué teorías subyacen en esa forma de enseñar?, ¿qué idea de alumno hay cuando no se le dan razones?

E: Claro en este caso se está considerando que el chico no va a comprender o no necesita saber por qué

P: El que sabe soy yo, eso es suficiente. Hay una idea de estudiante sumiso, pasivo, reproductor. ¿Quién se les viene a la cabeza?, ¿quién habla de eso?, ¿dónde vieron algo de eso? 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? Habría que ver si es consciente y si le gusta... Tiene que ver con las matrices ¿conocen el concepto?

E: Sí, con cómo aprendió ella. Es que tiene sentido, nosotros aprendimos eso, hoy estamos todos sensibles con la igualdad o violencia de género, que la mujer la consideran inferior o que el hombre es distinto

E: ¡Eso me pasó! en un equipo quedaron dos chicas y un varón 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 difícil que se den cuenta que eso que hacen es discriminar, fijate cómo esto nos permitió que podamos hablar de la igualdad, lo mismo pueden hacer en clase

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. 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 a esto?

E 1: Solamente está en cumplir las actividades, 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: “Trabar la panza, llevar el pupo hacia la espalda, levantar la cadera hacia arriba. El que hizo las tres series ahora levanta la pierna.”

P: Alto ahí. No es que no sea importante lo que ella focaliza, ¿qué estamos diciendo?

E 2: no concuerda con la planificación, 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 lo faciliten y ¿qué pasó? hay una intervención al inicio de la clase, ella pregunta si se acuerdan de las acrobacias, intenta traer a la clase el tema, pero luego parece por lo que quedó documentado, que aparece otro foco en las acciones específicas que están haciendo los chicos. Flor, lee tu auto registro

E 3: “Terminé la clase satisfecha, se trabajó en la entrada en calor y la postura para que no se lastimen. Se pudo ver un cambio en las posiciones y en que podían corregir a sus compañeros. Se trabajó también en los diferentes roles, al comienzo de la clase los nombré y los expliqué.”

P: ¡Qué interesante! Ella cree, según su autoregistro, que trabajó en la posición correcta, roles y cuidados, pero no encontramos 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. Vale preguntarnos, ¿nosotros creemos que pasan cosas que en realidad no pasan? ¡Sí! Este ejercicio es para que ella lo piense y decir, “listo para la clase que viene sería importante tener en cuenta

algunas condiciones de los portores para no lastimarse y cuidar a sus compañeros, por qué es importante que el ágil sea una persona que es más liviana que tenga más confianza”. Esas intervenciones no están hoy y quizás en la próxima clase sí.

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 (*se refiere al profesor*) que en el contenido se articulan procedimental, conceptual y actitudinal, pero el actitudinal no sé cómo meterlo, por ejemplo, nosotros estamos viendo fuerza explosiva ese podría ser el conceptual, el procedimental, ejercicios de ese tipo de fuerza, ¿y el actitudinal?

P: Pensemos, ¿qué disposiciones debería tener un estudiante mejorar en un ejercicio de fuerza?

E 2: Compromiso, en la fuerza explosiva hay que poner todo, lo entiendo, pero es re complicado de poner

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

E 1: Suponete que proponés trabajar con un compañero. Lo pienso como responsabilidad, estar atento porque te podés lesionar -*Los chicos se preguntan entre sí, hablan entre ellos*- No entiendo bien.

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

P: Un ejemplo, estamos trabajando en un ejercicio de flex y se lo toman para la joda, se empujan, típico, y el profe les pregunta: ¿qué estás haciendo? contesta bien, después le dice haber hacelo ¡lo hace bien! ¿Qué estaría faltando? faltó lo actitudinal, cómo se dispone para lograr el efecto o evitar lesiones

E 5: Vos decís que no tiene que ser movimiento y nada más. Hay que trabajar sobre la actitud, porque si evaluamos sin trabajarlas dejaría de ser un contenido

P: No no, no es eso, nos corrimos un poquito... Deberíamos recuperar a Devis Devis ¿se acuerdan que había un enfoque más mecanicista? Entiendo que ustedes pretenden que aprendan y porten estos conocimientos en sus vidas, y 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, esto sería cambiar la perspectiva? ¿debería darle un giro al plan de clase que no esté enfocado a esa perspectiva o agrego aportes desde lo teórico?; agrego preguntas para reflexionar?

P: No entiendo, leí la perspectiva mecanicista, con más desarrollo, vos estás viendo una parte

E 1: La vi hace un ratito y lo más importante dice qué es la condición física -*lee del texto*,

P: 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!

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 acomodan 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. Por ejemplo, en el salto, les di el relojito, tengo, una sogá y voy girando, y ellos van 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 querés 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: ¿qué les enseñás de la técnica? un chico de 7 años, ¿es necesario que aprenda eso?

E: No, no, como para que conozcan, no es que la enseñe tal cual a la técnica.

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 400 metros ¿Se acuerdan las voces de mando de largada? y si largó alguno antes queda descalificado, vos tenés que ir así, mirá”

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? usa mucho la palabra “carrera” pero en función del registro ¿qué enseñaron de las carreras?

E 2: Las líneas, cómo se larga, cómo te descalifican, reglamento

P: Bien, es una de las cuestiones, sobre las líneas, ¿es la carrera lo que enseñaste? 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, qué pensarán los chicos cuando decimos “rodilla, rodilla, rodilla”

E 3: Ella dice, 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”. Yo estoy escuchando esa descripción que tienen. Estamos mirando como son las intervenciones, para saber más acertadamente que enseñé y apareció “rodilla, rodilla, rodilla”. Uno piensa de nuevo ¿qué de la carrera estaba enseñando? y lo que sigue ¿cómo enseñar la próxima para que efectivamente enseñe carrera? En otro momento recuperas el tema de reglamento, ¿tenías planificado trabajar reglamento? (...) en el registro 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? según las intervenciones a levantar rodilla: ¿qué aprenden de la carrera si 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?, ¿se explicitaron las razones? Digo, ¿qué es lo bueno que el otro aprenda respecto de la carrera de atletismo? Ustedes, ¿lo tienen claro? El ejercicio es pensarse

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.

CONCLUSIONES

A lo largo del recorrido propuesto, 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, 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. Los/as cuatro docentes 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.

BIBLIOGRAFÍA

- 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/jsui/bitstream/10908/11165/1/%5bP%5d%5bW%5d%20D.Edu.%20Aisenstein,%20%20c3%81ngela.pdf>.
- 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.
- Amuchástegui, G. (2004). De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados. *Revista Pensar a Práctica*, 7(2), 139-153.
- 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.
- Berisso, D. (2015). *¿Qué clase de dar es dar clase? Alteridad, donación y contextualidad*. Antropofagia.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2008). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Editorial Vélez Sarsfield.
- Bracht, V., Almeida, U., & Wenez, I. (Eds.) (2018). *A Educação Física Escolar na América do Sul. Entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico*. CRV Editora.
- 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/articulo/download/2153/2045>.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein G., y Coria A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz.
- 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>.
- 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.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

- Hisse, M. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares*. Profesorado de Educación Física. INFED; Ministerio de Educación.
- Larrosa, J. (1998). Crítica, escepticismo y libertad. *Propuesta Educativa*, 19, 62-65.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Noveduc.
- Levoratti, A. (2021). La construcción de la concepción de educación física en la instancia de definición curricular. Un análisis de los diseños curriculares para la formación docente inicial en la provincia de Buenos Aires-Argentina. *Ágora* 23, 7-28. <https://revistas.uva.es/index.php/agora/article/view/5658>.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- 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>.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Anagrama
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2004). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2013). La investigación cualitativa. En *Estrategias de Investigación Cualitativa* (págs. 23-64). Gedisa.

NOTAS

- 1 En el año 2009 El Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) junto a otras 7 instituciones de formación docente de la provincia, iniciaron un proceso de transformación que dio origen a la Universidad Provincial de Córdoba. En 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 (FEF) hoy denominada FEF Ipef.
- 2 A quienes hemos denominado con nombres ficticios (Antonia, Clara, Juan y Victoria) en resguardo de sus identidades.