



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Universidad de la República

Instituto Superior de Educación Física

Programa de Maestría en Educación Física

Ana Ponce de León Tadeo

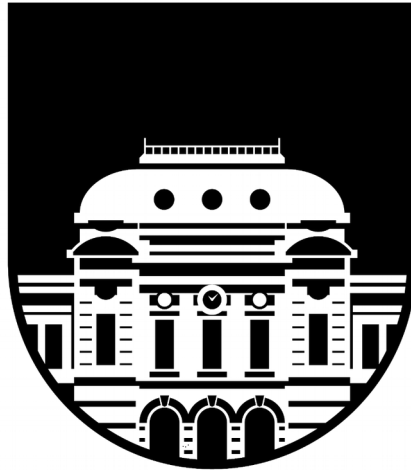
**Las prácticas reflexivas de docentes de Educación Física:
sus relaciones con sus trayectorias profesionales**

Montevideo, Uruguay

2023

Ana Ponce de León Tadeo

Las prácticas reflexivas de docentes de Educación Física: sus relaciones con las trayectorias profesionales



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**

Directoras de tesis:

Dra. Mariana Sarni

Dra. Nancy Salva

FICHA DE CATALOGACIÓN DEL TRABAJO

El formulario del catálogo debe ser preparado por el personal de la Biblioteca.

En la versión impresa, debe aparecer en la parte posterior de la portada.

Autorizo, solo con fines académicos y científicos, la reproducción total o parcial de esta tesis.

Firma

Fecha

Ana Ponce de León Tadeo

Las prácticas reflexivas de docentes de Educación Física: sus relaciones con las trayectorias profesionales

Tesis presentada al Programa de Maestría en Educación Física de la Universidad de la República, como requisito parcial para obtener el título de Magister en Educación Física.
Área de concentración: Educación Física y Deporte.

Aprobada en Montevideo, junio de 2023.

Tribunal compuesto por:

Prof. Dr. Nombre Completo (Director)(a)
Universidad de la República

Prof. Dr. Nombre Completo (Co-Director) (a)
Universidad de la República

Prof. Dr. Nombre Completo (miembro externo)
Universidad de la República

DEDICATORIA

A todos los docentes de las escuelas públicas de nuestro país y en particular a las profesoras y profesores de Educación Física que dedican lo mejor de su ser docente para integrarse en los diversos colectivos, analizar y reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, con el fin de brindar las mejores oportunidades de aprendizajes a cada uno de los niños y niñas, y así construir juntos un presente y futuro de justicia social.

AGRADECIMIENTOS

A las profesoras participantes de la investigación, las Directoras Coordinadoras e Inspectoras de la jurisdicción, que sin ellas este estudio no podría concretarse.

A mis tutoras de tesis, Mariana y Nancy, que compartieron conmigo esta experiencia de investigación con gran generosidad y dedicación.

A los integrantes de toda mi familia, que de una forma u otra me animaron y me sostuvieron durante toda esta investigación que significó un gran esfuerzo con múltiples desafíos.

Y a todas mis compañeras y compañeros de trabajo, con quienes de forma conjunta mantenemos la alegría, la esperanza y el empeño por recorrer los distintos caminos para legitimar la educación física escolar en las escuelas públicas, que permiten mantener vivo el compromiso de intervención en el mundo a través de la educación.

RESUMEN

Esta investigación se propuso estudiar las configuraciones de prácticas reflexivas en el campo de la Educación Física en algunas instituciones del departamento de Canelones. Identificó las características predominantes de buenas prácticas de enseñanza, especialmente respecto al tratamiento didáctico. Distinguió los sentidos que ese profesorado le otorga a sus prácticas reflexivas y recuperó, en las trayectorias profesionales, los momentos clave que colaboraron en su configuración.

El tratamiento metodológico de este estudio se enmarca en un diseño cualitativo, desde un enfoque biográfico narrativo y de corte etnográfico. Se realizó un proceso minucioso de elección de un grupo específico de la plantilla de todos los docentes de dicha jurisdicción, a partir de ciertos criterios de inclusión: al menos cuatro años de trayectoria profesional en el organismo, una calificación docente en el orden del excelente, que sean sugeridos por las DC como docentes que desarrollan prácticas con rasgos distintivos de las “prácticas reflexivas”, que sean confirmadas por las direcciones escolares, según la participación, o no, en comunidades de práctica. Finalmente, se llegó a la selección de cuatro profesoras.

Para dar respuestas a las interrogantes y alcanzar los objetivos planteados se implementaron cuatro técnicas de investigación: la entrevista en profundidad, la observación participante, la entrevista narrativa y el relato narrativo. El análisis y la discusión procuró reconocer articulaciones entre la práctica y la teoría, lo individual y lo colectivo, y lo explícito y lo implícito de las prácticas, a partir de tres ejes temáticos: (1) las buenas prácticas de enseñanza de la Educación Física, (2) los sentidos otorgados por las profesoras a sus prácticas profesionales, (3) las experiencias clave de las trayectorias profesionales que configuran prácticas reflexivas.

Las conclusiones más importantes del estudio dan cuenta de que las prácticas reflexivas se configuran por buenas prácticas de enseñanza cuando están fuertemente vinculadas al conocimiento didáctico de la EF; se constituyen como prácticas de resignificación y prácticas de la conversación (Bárcena, 2005). Los sentidos que adquieren estas prácticas reflexivas refieren al sentido moral de las buenas prácticas de enseñanza, posicionando al estudiante como sujeto de derecho, conformándose como praxis desde la responsabilidad social. En ese escenario se despliegan contratos didácticos reflexivos que generan cambios estructurales en las relaciones de poder en las aulas. Las prácticas reflexivas adquieren sentido en los procesos educativos institucionales cuando se integran en proyectos políticos pedagógicos de la escuela y contribuyen a legitimar la EF en la cultura escolar. Por último, las prácticas reflexivas son configuradas por algunas experiencias clave de las trayectorias profesionales como son la formación docente, el trabajo en la primera escuela pública, la figura del DC como referente pedagógico, las voces de los estudiantes al pensar y repensar sus prácticas profesionales, y las comunidades de práctica.

Al no haber encontrado antecedentes sobre estudios de las trayectorias profesionales de los profesores de EF uruguayos con prácticas reflexivas, ni abordajes metodológicos desde un enfoque biográfico narrativo y de corte etnográfico en EF a nivel nacional, se entiende que la presente investigación puede constituir un antecedente académico para otros estudios, tener impacto en futuros análisis sobre la enseñanza del profesorado escolar y convertirse en un aporte para el campo profesional.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Prácticas reflexivas. Trayectorias profesionales.

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a estudar as configurações das práticas reflexivas no campo da Educação Física em algumas instituições do departamento de Canelones. Ele identificou as características predominantes das boas práticas de ensino, principalmente quanto ao tratamento didático. Distinguiu os significados que esses professores atribuem às suas práticas reflexivas e recuperou, em suas trajetórias profissionais, os momentos-chave que colaboraram em sua configuração.

O tratamento metodológico deste estudo enquadra-se num delineamento qualitativo, a partir de uma abordagem narrativa biográfica e uma abordagem etnográfica. Do corpo docente de todos os docentes da referida jurisdição, foi realizado um minucioso processo de escolha de um grupo específico, com determinados critérios de inclusão (trajetória profissional na organização de, no mínimo, quatro anos; qualificação docente na ordem de excelente; serem sugeridos pela DC como professores cujas práticas apresentam características distintivas de “práticas reflexivas”; ser confirmado pelos endereços das escolas; participação, ou não, em comunidades de prática), chegando à seleção de quatro professores.

Para responder às questões e atingir os objetivos declarados, foram implementadas quatro técnicas de pesquisa: entrevista em profundidade, observação participante, entrevista narrativa e história narrativa. A análise e discussão buscaram reconhecer as articulações entre a prática e a teoria, o individual e o coletivo, o explícito e o implícito das práticas, a partir de três eixos temáticos: (1) as boas práticas pedagógicas em Educação Física, (2) os sentidos atribuídos por os professores às suas práticas profissionais, (3) as experiências-chave das trajetórias profissionais que configuram práticas reflexivas.

As conclusões mais importantes do estudo mostram que as práticas reflexivas se configuram por boas práticas pedagógicas quando fortemente vinculadas aos saberes didáticos de EF; constituem-se como práticas de ressignificação e práticas de conversação (Bárcena, 2005). Os sentidos que essas práticas reflexivas adquirem referem-se ao sentido moral das boas práticas pedagógicas, posicionando o aluno como sujeito de direito, conformando-se como práxis de responsabilidade social. Nesse cenário, são implantados contratos didáticos reflexivos que geram mudanças estruturais nas relações de poder em sala de aula. As práticas reflexivas fazem sentido nos processos educativos institucionais quando se integram nos projetos políticos pedagógicos escolares, contribuindo para a legitimação da EF na cultura escolar. Finalmente, as práticas reflexivas são moldadas por algumas experiências-chave das trajetórias profissionais como a formação de professores, o trabalho na primeira escola pública, a figura do DC como referência pedagógica, as vozes dos alunos ao pensar e repensar suas práticas. comunidades de prática.

Não tendo encontrado antecedentes de estudos sobre trajetórias profissionais de professores de EF uruguaios com práticas reflexivas, nem abordagens metodológicas de abordagem narrativa biográfica e etnográfica em EF em nível nacional, entende-se que a presente investigação pode constituir um precedente acadêmico. estudos, para ter impacto em análises futuras sobre o ensino de professores de escola e tornar-se uma contribuição para o campo profissional.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Práticas reflexivas. Percursos profissionais.

LISTA DE ILUSTRACIONES

Cuadro N° 1: Referencias para identificar las participantes e informantes calificadas.....	63
Cuadro N° 2 : Referencias para identificar las fuentes de información.....	64
Esquema N° 1: Buenas prácticas de enseñanza.....	72
Esquema N° 2: Apertura a pensar con el otro.....	88
Esquema N° 3: Sentidos otorgados por las profesoras a sus prácticas.....	95
Esquema N° 4: Trayectorias profesionales.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS	
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
ATD	Asambleas Técnico Docentes
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CNEF	Comisión Nacional de Educación Física
DC	Director Coordinador
DGEIP	Dirección General de Educación Inicial y Primaria
ISEF	Instituto Superior de Educación Física
EF	Educación Física
EFE	Educación Física Escolar
ISEF	Instituto Superior de Educación Física
MD	Maestra Directora
PEIP	Programa de Educación Inicial y Primaria
Udelar	Universidad de la República

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
1. JUSTIFICACIÓN, ANTECEDENTES Y PROBLEMA DE ESTUDIO.....	15
1.1. Justificación.....	15
1.2. Antecedentes.....	16
1.3. Problema y objetivos de investigación.....	19
2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	20
2.1. Prácticas reflexivas.....	20
2.1.1. Sobre los estudios de las prácticas reflexivas.....	25
2.1.2. Tres características de las prácticas reflexivas.....	32
2.2. Del enfoque interpretativo al enfoque crítico de la intervención docente.....	36
2.3. La investigación educativa y las prácticas reflexivas.....	38
2.4. Profesión docente.....	41
2.4.1. Identidad profesional.....	44
2.4.2. La práctica profesional docente.....	46
2.5. La escuela como comunidad de práctica.....	51
2.6. Educación Física Escolar.....	54
3. MARCO METODOLÓGICO.....	58
3.1. Elección del enfoque metodológico.....	58
3.2. La llegada a las escuelas.....	61
3.3. Técnicas de recolección y producción de datos.....	65
3.3.1. Aspectos éticos.....	69
3.4. Categorización y triangulación de fuentes.....	69
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	70
4.1. Las buenas prácticas de enseñanza de la Educación Física.....	71
4.2. Los sentidos otorgados por las profesoras de Educación Física a sus prácticas profesionales.....	94
4.3. Experiencias clave de las trayectorias profesionales que configuran prácticas reflexivas en Educación Física.....	115
5. CONCLUSIONES.....	127
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
ANEXOS.....	142

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, enmarcada en el Programa de Maestría en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República (Udelar), gira en torno al estudio de prácticas reflexivas de profesionales que trabajan en la Educación Física (EF) de la escuela pública uruguaya, concretamente, en algunas instituciones del departamento de Canelones.

La estructura de la misma inicia con un primer capítulo en el cual se desarrollan la justificación, los antecedentes del estudio y el problema de investigación con sus objetivos generales y específicos.

En el segundo capítulo se expone el marco teórico conceptual, el cual se basa en las prácticas reflexivas a partir de los principales trabajos de Dewey (1998) y Schön (1992; 1998); así como el análisis didáctico de la práctica de enseñanza según la reconstrucción crítica de la experiencia de Edelstein (2011). Otros componentes que enriquecen la mirada de las prácticas reflexivas son el viraje del enfoque interpretativo al enfoque crítico y la investigación educativa, con las referencias teóricas de Stenhouse (2003), Carr y Kemmis (1988). Para el abordaje conceptual de la profesión docente, su identidad y las prácticas profesionales, las referencias fueron brindadas por Tardif (en Poggi, 2013), Giroux (2003), Carr y Kemmis (1988), Nóvoa (2009) y Edelstein (2011). Por último, se realiza un breve recorrido histórico destacando las políticas educativas más recientes e influyentes sobre la Educación Física Escolar (EFE) en la era progresista, y el proceso de conformación de la estructura funcional de la Educación Física en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

En el tercer capítulo, marco metodológico, se desarrolla el tratamiento metodológico que se enmarca en un diseño cualitativo, desde un enfoque biográfico narrativo (Bolívar,

2006) donde se privilegia la construcción de significados en los diálogos que se dan consigo mismo y con el otro (investigador-colega) y de corte etnográfico (Rockwell, 2009). Se entiende que es una forma de dar voz a las participantes involucradas en la investigación, lo que constituye un itinerario significativo en la producción académica alcanzada. Se realizó un proceso minucioso de elección de un grupo específico de profesores que fueron invitados a participar en la investigación, seleccionando a cuatro profesionales del área que cumplieron con ciertos criterios de inclusión. El trabajo de campo se realizó a través de cuatro técnicas de investigación: la entrevista en profundidad, la observación participante, la entrevista narrativa y el relato narrativo.

Seguidamente, en el cuarto capítulo, se desarrolla el análisis y la discusión que se estructura en torno a tres ejes temáticos: las buenas prácticas de enseñanza de la Educación Física, los sentidos otorgados por las profesoras a sus prácticas profesionales y las experiencias clave de las trayectorias profesionales que configuran prácticas reflexivas.

Finalmente, en las conclusiones se da cuenta de que las prácticas reflexivas se configuran como buenas prácticas de enseñanza cuando están fuertemente vinculadas al conocimiento didáctico de la EF; se constituyen como prácticas de resignificación y prácticas de la conversación (Bárcena, 2005). Los sentidos que adquieren estas prácticas reflexivas se refieren al sentido moral, posicionando al estudiante como sujeto de derecho y conformándose como praxis desde la responsabilidad social. En ese escenario se despliegan contratos didácticos reflexivos que generan cambios estructurales en las relaciones de poder en las aulas. Por lo tanto, las prácticas reflexivas adquieren sentido en los procesos educativos institucionales cuando se integran en proyectos políticos pedagógicos de la escuela, contribuyendo a legitimar la EF en la cultura escolar. Por último, las prácticas reflexivas son configuradas por algunas experiencias clave en las trayectorias profesionales, como la

formación docente, el trabajo en la primera escuela pública, la figura del DC como referente pedagógico, las voces de los estudiantes al pensar y repensar sus prácticas profesionales, y las comunidades de práctica.

1. JUSTIFICACIÓN, ANTECEDENTES Y PROBLEMA DE ESTUDIO

1.1. Justificación

El motor e interés por estudiar las prácticas docentes en el campo de la EFE se gesta en la trayectoria profesional de la investigadora. Desde la coordinación y la inspección de EF en las tres Inspecciones Departamentales de Montevideo del CEIP, se ha acompañado y supervisado a muchos profesores del área que desarrollan diversas prácticas profesionales en las escuelas públicas.

Durante esos procesos de acompañamiento ha estado presente el análisis de las prácticas docentes, de las formas en que estos actores toman las decisiones en su trabajo áulico cotidiano, así como los sentidos y significados que le atribuyen a dichas prácticas. Adicionalmente, se sumaron dos grandes desafíos. El primero fue la organización de jornadas denominadas “Construcción de saberes en las escuelas”¹, en las cuales los profesores del área presentaban sus experiencias al colectivo profesional del departamento tras haber sistematizado su práctica junto con el equipo de supervisión. El segundo fue la promoción y gestión, en conjunto con un equipo de trabajo, de la reedición de la tercera revista *Hacer escuela...: Miradas docentes desde la Educación Física* (2018), en la que se invitó a docentes que trabajan en escuelas públicas de todo el país a presentar artículos que fueron posteriormente tutorizados antes de su publicación.

¹ Ver Ponce de León (2011).

En ambas experiencias, así como en el acompañamiento a profesores en sus respectivas escuelas, se evidencia la presencia de prácticas reflexivas en la EFE. Se concibe a los docentes como intelectuales transformadores, quienes enseñan “ideando la situación de enseñanza, estructurando el escenario de diálogo, de debate y de construcción de sentido de la enseñanza y del aprendizaje” (ANEP-CEIP, 2013, p. 26).

Son profesionales comprometidos a analizar y reflexionar sobre su quehacer docente con el objetivo de crear escenarios de mejora y cambio en la realidad educativa, basados en la justicia social y en la distribución crítica del saber entre los estudiantes.

1.2. Antecedentes

Se presentarán primero los antecedentes encontrados en la región y en nuestro país, vinculados al tema investigado. En primer lugar, se abordarán los aportes relativos a las prácticas profesionales y luego los relativos al marco metodológico.

En la región, Jiménez Muñoz, Rossi y Gaitán Riveros de Colombia (2017) incursionaron en la práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes en la formación docente en Educación Física. El estudio se ocupó de identificar los tópicos que los docentes asumen como objeto de análisis mediante la vivencia de una práctica reflexiva basada en la escritura de diarios epistémicos, como posibilidad de distanciamiento y objetivación de la propia práctica, y orientada hacia la producción de saber.

En Argentina, la investigación llevada adelante por Rodolfo Rozengardt, Libois y Hernández (2011) dan pistas sobre cómo la cultura de las instituciones afecta las prácticas innovadoras y las prácticas de abandono del trabajo docente en profesores de EF. El estudio toma los siguientes criterios para el análisis: la definición del objeto de conocimiento, la evolución de la apropiación del contenido, las experiencias de evaluación formativa, las producciones interesantes de los alumnos, las experiencias de intercambio con los padres y la

modificación del lugar asignado a la disciplina en la escuela. Se identificaron dos prácticas de innovación en la tarea docente en las que se evidencia una clara intención educativa y un posicionamiento de transmisión de saberes, valorando la escuela como lugar fundamental en el tránsito cultural donde enseñan, se sienten protagonistas y responsables de los aprendizajes de los alumnos, entre otros. Algunos de los elementos de estas prácticas innovadoras son insumos compatibles con la concepción de prácticas reflexivas.

En nuestro país, Pastorino (2015) muestra la complejidad y el esfuerzo que implica sostener el análisis de las prácticas, así como favorecer los procesos de reflexión de los estudiantes en el contexto de la materia práctica docente de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), de la Universidad de la República (Udelar), y que parece exceder las “buenas intenciones” del profesor orientador. La investigadora tomó tres ejes fundamentales para la triangulación de los datos, ellos son: 1) posibles relaciones entre los tipos de saberes que predominan en la orientación y las tendencias de los docentes sobre identidades y tradiciones; 2) concepciones de educación y de la Educación Física escolar que subyacen; 3) naturaleza y alcance de la reflexión. Para esta investigación son de particular relevancia los aportes del último eje, al delimitar las siguientes categorías de análisis: las prácticas de enseñanza como objeto de análisis, los supuestos básicos subyacentes en la orientación, los tipos de relación con el estudiante, los tipos de reflexión, la postura docente y el contrato con el estudiante, y el peso de lo institucional.

A continuación, se exponen los antecedentes vinculados al marco metodológico. En América Latina, resulta pertinente considerar tres trabajos al respecto. En Argentina, la tesis de doctorado de Andrea Alliaud (2003), *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*, recupera el pasado escolar y las historias vividas de quienes en el presente son maestros noveles. De manera que reconoce el valor de recurrir a la

historia, y evocar y reconstruir el pasado para comprender el presente. De esta investigación se destaca la importancia de recuperar la biografía escolar como herramienta para la producción de conocimiento y para contribuir a la comprensión de la práctica profesional.

En Brasil, Ritter Antunes, Bolsoni, y Krug (2013) estudiaron, a través de un enfoque autobiográfico, las historias de vida de dos profesores de Educación Física y cómo impregnaron los procesos de formación a lo largo de su carrera docente. El proceso de rememoración llevado a cabo por los docentes permitió conocer cómo fueron construyendo sus prácticas formativas a lo largo de sus trayectorias de vida personal y profesional. Al recuperar sus voces hubo una transformación en la concepción de cómo se convirtieron en profesores.

En Costa Rica, María Jesús Zárate Montero (2016)², en su investigación de corte revisión biográfica, analiza la narrativa y la biografía escolar como dispositivos de formación docente para aprender y reflexionar sobre los significados de ser educador y los cómo y para qué enseñar. Señala como clave la toma de conciencia de las concepciones construidas sobre el quehacer docente en su trayectoria escolar. Es desde este enfoque metodológico que el presente trabajo estudia los sentidos que los profesores le otorgan a su práctica profesional.

En Uruguay, la tesis doctoral de Salvá (2019), *Espacios de resistencia y profesionalidad: La experiencia de formación de docentes en Uruguay desde una perspectiva biográfico narrativa*, propone analizar y discutir experiencias de formación y profesionalidad docente en espacios de resistencia contrahegemónicos mediante la narrativa autobiográfica. El tratamiento metodológico de esta investigación es de particular interés para generar conocimiento en el ámbito de la Educación Física. Se entiende que es una forma de dar la palabra a los actores involucrados como coparticipantes de la investigación, lo que constituye un itinerario significativo en la producción académica que se aspira concretar.

2 Universidad Nacional Heredia de Costa Rica.

1.3. Problema y objetivos de investigación

El problema de investigación gira en torno al estudio de prácticas reflexivas de profesionales que trabajan en la EF de la escuela pública uruguaya, concretamente en algunas instituciones del departamento de Canelones.

Se parte del entendimiento de que si la escuela y su profesorado pretenden aportar un cambio en la realidad educativa basado en la justicia social y en la distribución crítica del saber entre el estudiantado, es central revisar las formas en las que se lleven a cabo las enseñanzas del campo de la EF. Entre otras cuestiones, habremos de atender muy especialmente a un docente que como intelectual transformador esté atento a revisar y eventualmente reelaborar el conocimiento que enseña, a crear situaciones de enseñanza para que ese conocimiento se ponga a circular entre su estudiantado, y a impulsar el diálogo y el debate que abone a la construcción de sentidos para sus enseñanzas y para los aprendizajes de sus alumnos y alumnas (ANEP-CEIP, 2013).

Las preguntas orientadoras de la investigación son: ¿Cómo se configuran las prácticas reflexivas de las docentes que participan en la investigación? ¿Cuáles son sus características predominantes? ¿Cuáles son los sentidos que estas profesionales les otorgan a sus prácticas? ¿Cuál ha sido el camino profesional recorrido por estos actores?

En consecuencia, nos proponemos como objetivo general estudiar las configuraciones de las prácticas reflexivas del profesorado de Educación Física en escuelas públicas de la Inspección Departamental Canelones-Este.

Como objetivos específicos nos trazamos los que siguen:

1. Identificar las características predominantes de las buenas prácticas de enseñanza, en especial respecto al tratamiento didáctico de la Educación Física.

2. Distinguir los sentidos que las docentes le otorga a sus prácticas profesionales a partir de sus discursos y sus prácticas de enseñanza.

3. Recuperar en las trayectorias profesionales del profesorado los momentos clave que colaboraron en la configuración de las prácticas reflexivas que sostienen.

2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Prácticas reflexivas

En los distintos ámbitos de la sociedad podemos escuchar e intervenir en debates sobre los necesarios y sustanciales cambios que requiere la educación en general. En el ámbito de los profesionales de la educación, una de las principales temáticas a interpelar gira en torno al tópico que engloba preguntas como: ¿por qué la escuela se mantiene como espacio donde únicamente circulan conocimientos producidos por otros profesionales?, ¿qué aspectos posibilitan que la escuela se convierta en un escenario en donde los docentes construyen conocimientos para mejorar y transformar la realidad donde habitan?

Al enseñar, los educadores crean escenarios y apuestan a reflexionar sobre sus prácticas para mejorarlas y así cambiar la realidad en que se desarrollan. Esta complejidad requiere concebir a los docentes en general, y a los profesores de EF en particular, como intelectuales transformadores, quienes enseñan “para construir el conocimiento que quiere[n] enseñar ideando la situación de enseñanza, estructurando el escenario de diálogo, de debate y de construcción de sentido de la enseñanza y del aprendizaje” (ANEP- CEIP, 2013, p. 26).

Giroux (1990) plantea como condición de la categoría conceptual intelectual transformativo, valorar el trabajo docente como una tarea intelectual, las condiciones ideológicas y prácticas para el desempeño intelectual y, por último, el lugar del profesorado

en la legitimación del poder político, social y económico a través de las pedagogías adoptadas. Se hace visible la íntima relación entre el pensamiento y la acción en la labor docente, en contraposición a las pedagogías instrumentales que postulan el dualismo entre la teoría y la práctica, y a la mirada tecnicista que algunos docentes tienen sobre su trabajo. Además, es importante destacar el carácter político y normativo implícito en las funciones sociales que estructuran el trabajo de los educadores.

Un componente central de la categoría de intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Hacer lo pedagógico más político significa insertar la instrucción escolar directamente en la esfera política, al demostrarse que dicha instrucción representa una lucha para determinar el significado y al mismo tiempo una lucha en torno a las relaciones de poder. Dentro de esta perspectiva, la reflexión y la acción crítica se convierten en parte de un proyecto social fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha. (pp. 177-178)

Como consecuencia implica posicionar a los estudiantes como sujetos de derecho, es decir, reconocerlos como sujetos de posibilidad. En este escenario, la propuesta de enseñanza del docente como autoridad emancipatoria³ apuntará a que se apropien críticamente de los conocimientos para participar, relacionar y valorar las diversas interrelaciones que se viven en un espacio público, sea el aula, la escuela o la vida social, y así desarrollar la potencial capacidad de transformarlo.

Entendemos la práctica docente como práctica social (Bourdieu, 2015). Como tal, es producto de la interrelación de las condiciones sociales objetivas en que se desarrollan dichas

³ Parafraseando a Giroux (2003), los docentes como autoridad emancipatoria explicitan y problematizan, de forma consciente, sus vínculos con los alumnos, la asignatura y la comunidad por medio de los valores, las reglas y sus conocimientos críticos.

prácticas y el profesional que las produce. Tal punto de vista asume que esa relación entre la sociedad y el sujeto implica la relación de las estructuras sociales externas conformadas por los espacios donde se da el acto educativo como es la escuela (con todo lo que conlleva dicha institución y el organismo en que se encuentra) y las estructuras sociales internalizadas donde se pone en juego el *habitus*.

Como señala Cullen (2000), “la educación y su diferencia de otras acciones sociales es su intento de 'socializar mediante el conocimiento'. Es desde esta tarea que es posible entender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje” (p. 27). La escuela, como espacio social, apunta intencionalmente a procesos de socialización de individuos que se construyen como sujetos sociales del conocimiento ante la intervención explícita de sujetos que tienen la intención de enseñar conocimientos para que estos los aprendan. Pero no son cualquier tipo de conocimientos los que serán enseñados en la escuela, sino aquellos legitimados públicamente, para los que se pretende un alcance universal, inclusivo, plural y complejo. Es complejo en el sentido de sofisticado, por lo que es enseñable por aquellos sujetos formados para su enseñanza.

Este autor argentino propone la resignificación social de la escuela a través del análisis de la crisis de lo público en los saberes, la crisis de lo histórico en la enseñanza y la crisis de lo lúdico en el aprendizaje. Afirma que para superar la primera crisis, la escuela deberá dejar de pensarse como templo del saber porque el saber no es una construcción objetiva, ya que el sujeto que conoce es “sujeto ampliado, educado para imaginar posibles” (Cullen, 2000, p. 50). La escuela como institución social debe ser el lugar donde se generan diversas formas de circulación, apropiación y producción de saberes socialmente legitimados. Dichas formas tienen un destino universal y, por ende, para todos. La siguiente, la crisis de lo histórico en la enseñanza, se da en el marco de la pérdida de la visión enciclopédica de los saberes y los

conocimientos, y de su normalización al momento de enseñarse. Por lo tanto, resulta fundamental reconocer el carácter histórico de estos saberes, entendiendo que están sujetos a una lógica de incertidumbre y creciente variabilidad en vínculo con su enseñanza.

Por último, para reflexionar sobre la crisis de lo lúdico en el aprendizaje, Cullen (2000) define la escuela como un lugar, una práctica y un tiempo: el tiempo del aprendizaje. Según el autor, “el tiempo escolar del aprendizaje es tiempo de producción diferenciada de sentidos y de construcción de reglas comunes para su comunicación” (p. 53) mediado por la apropiación de aquellos conocimientos y saberes enseñados. Es crucial que ese tiempo sea un tiempo creativo, gozoso, de comunicación, de producción; y por ello, fundamentalmente un tiempo lúdico.

Simplemente reflexión sobre nuestra práctica, y vigilante atención a los tiempos que corren. La propuesta tiene un solo sentido: vigencia de lo público en los saberes y los conocimientos escolares, como forma posible de resignificación social. Recuperarnos como docentes, atravesados por la historicidad de los conocimientos que enseñamos. Recuperar el gusto de aprender, en el juego de producción y comunicación. Saber que el saber y los conocimientos son el bien de todos y para todos, sin restricciones ni expoliación. En definitiva confiar en la escuela. (pp. 54-55)

En este escenario, el pensamiento del profesorado que guía y orienta el accionar del docente, permite hacer visible una pluralidad de conocimientos a la hora de analizar sus prácticas profesionales. Jiménez Llanos y Feliciano García (2006) proponen que el pensamiento del profesorado se construye a partir de cuatro fuentes de conocimiento: lo científico, la creencia, el contenido y la práctica.

Entienden que lo científico como conocimiento está integrado por concepciones, metáforas y constructos personales. Citan a Pratt (1992), quien define las concepciones como las representaciones abstractas de los docentes acerca de ser estudiante, del aprendizaje, del

conocimiento y de la evaluación, entre otros, que orientan la práctica docente. Ese proceso de formación está dado por lo individual y lo colectivo. Por su parte, Serrano (2010) se apoya en Moreno Moreno y Azcárate Giménez, quienes consideran las concepciones como “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan” (2003, p. 267).

Afirman que la creencia como conocimiento es un conjunto de esquemas, de génesis individual, a pesar de intervenir la transmisión cultural, que estructura las decisiones conscientes tomadas por los docentes. Para Llinares (1991) en Serrano (2010, pp. 270-271), las creencias son:

Conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicar y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo.

Acerca del contenido como conocimiento, sostienen que posiciona al docente como profesional que posee y va conformando un conjunto de conocimientos específicos sobre la materia que imparte, principios pedagógicos y el currículum. Durante el proceso de formación inicial lo va adquiriendo a través de la malla curricular y posteriormente lo renueva en su formación continua.

Por último, al plantear la práctica como conocimiento, hacen énfasis en la naturaleza práctica del quehacer docente. Este conocimiento se construye en la medida que el profesor interpreta las situaciones áulicas, las resuelve y lo interioriza. Está basado en las experiencias personales (individuales) y profesionales (sociales) enrabadas en las problemáticas propias de

la enseñanza y el aprendizaje. Es un nudo teórico, denominado también epistemología de la práctica, que reconoce un tipo de conocimiento propio de la práctica. En esta perspectiva surge el pensamiento reflexivo, y uno de los principales referentes teóricos, Donald Schön (1998), plantea la idea del “conocimiento en la acción” a partir del estudio de la reflexión en, para y sobre la acción por parte del profesorado. Este planteo ha generado conceptos tales como “práctica reflexiva” o “profesor reflexivo”.

2.1.1. Sobre los estudios de las prácticas reflexivas.

Los estudios sobre la reflexión de las prácticas profesionales reaparece en un momento de crisis del modelo de formación basado en la racionalidad técnica de los años ochenta, momento en que se cuestiona la brecha existente entre los conocimientos adquiridos en las universidades y los conocimientos necesarios a la hora de afrontar la práctica profesional.

Encontramos referencias relevantes en los trabajos de John Dewey, filósofo contemporáneo, quien propuso diferenciar las acciones rutinarias de las acciones reflexivas y profundizar en el pensamiento reflexivo. Al respecto, afirma que el impulso, la tradición y la autoridad —motores que guían las acciones rutinarias— son acciones conducidas por las costumbres, que naturalizan los comportamientos, convirtiéndose en estilos educativos sin cuestionamientos. Mientras tanto, la mentalidad abierta, la responsabilidad y el entusiasmo son actitudes propias de las acciones reflexivas. Reconoce en el pensamiento reflexivo un primer estado de duda y curiosidad que da origen a la reflexión y, posteriormente, un estado de búsqueda donde se genera una secuencia ordenada y continua de ideas conducidas hacia una conclusión.

Dewey (1998) define el pensamiento reflexivo como una función principal de la inteligencia que supera la sucesión de cosas sobre las que se piensa algo, ya que guía un

propósito hacia una meta a conseguir que puede llevar a la innovación, el cambio y el progreso ante el *statu quo*. Es decir, tiene como propósito llegar a una conclusión. “Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (1998, p. 10). Hay un esfuerzo consciente por operar sobre la racionalidad y lo empírico que impulsa la investigación para encontrar los fundamentos que permiten superar prejuicios, tradiciones o ideas preconcebidas que resultan de la actividad mental del hombre. Desde esta perspectiva, el pensamiento reflexivo encuentra en la educación situaciones empíricas a descubrir, a interrogar. Entonces son las incertidumbres o dudas del educador las que encaminan su quehacer con una previsión deliberada basada en experiencias anteriores y fundamentan una planificación intencional según ciertos fines establecidos.

Otro referente indiscutible en la temática es Donald Schön (1992; 1998), quien estudió “cómo piensan los profesionales cuando actúan”. Inicia sus estudios analizando el aporte del concepto “saber tácito” (1998, p. 58), inaugurado por Michael Polanyi, y aporta diversas ejemplificaciones. El autor afirma que normalmente las personas no pueden expresar cómo reconocen la cara de un conocido, así como tampoco la forma en que utilizan cualquier instrumento o utensilio doméstico. Por lo tanto, en la medida que los sujetos van aprendiendo el uso de esas herramientas, van conociendo a las personas, dominando las distintas acciones de la vida cotidiana e internalizando el conocimiento como saberes tácitos. A pesar de no poder explicitarlos, hay un reconocimiento de si los resultados de dichos procedimientos son buenos o malos. Schön sostiene que los conocimientos prácticos comunes son saberes desde la acción, pero que en algunas oportunidades pensamos en lo que estamos haciendo. Cuando el accionar intuitivo y espontáneo da los resultados esperados no se tiende a pensar en ello,

pero cuando hay sorpresas, positivas o negativas, los sujetos tienden a reflexionar desde la acción. Los profesionales son especialistas que experimentan múltiples condicionamientos y que desarrollan su capacidad de practicar su práctica. “A medida que una práctica se hace más repetitiva y rutinaria, y el saber desde la práctica se hace cada vez más tácito y espontáneo, el profesional puede perder importantes oportunidades de pensar en lo que está haciendo” (1998, p. 66). Por lo tanto, a través de la reflexión el profesional puede cuestionar su saber tácito y dar nuevos sentidos a las diversas situaciones de su práctica.

A partir de estos primeros acercamientos, el autor estudia la estructura de la reflexión desde la acción de dos profesiones de campos muy distintos, la arquitectura y la psicoterapia, y establece los siguientes puntos en común: plantear el problema de la práctica como un caso único, actuar con un fuerte apoyo en las experiencias anteriores, descubrir las características del problema para diseñar su intervención y, como resultado final, ofrecer una actuación artística en el sentido del arte de la profesión. Ello significa un aporte potencial hacia la investigación.

El profesional, en su conversación reflexiva con una situación a la que trata como única e incierta, funciona como intermediario/experimentador. A través de su transacción con la situación, le da forma y se hace parte de la misma. Por tanto, el sentido que le da a la situación debe incluir su propia contribución a ella. A pesar de todo reconoce que la situación, teniendo vida por sí misma, distinta de sus propias intenciones, puede frustrar sus proyectos y revelar nuevos significados. (Schön, 1998, pp. 150-151)

Ahora bien, durante el despliegue de las distintas prácticas profesionales, frente a una determinada sorpresa el profesional puede atenderla en el momento o dejarla de lado. Para reflexionar en la acción, en la medida que ella transcurre, se requiere una valoración de los tiempos y los espacios disponibles para la toma de decisión, así como poner a disposición los

componentes del pensamiento profesional y sus habilidades personales para realizar los ajustes pertinentes. La reflexión en la acción da lugar a una experimentación *in situ* y tiene relevancia para la acción, permite desarrollar la capacidad de pensar “más allá” de lo preestablecido sobre lo que está sucediendo. El conocimiento y la reflexión en la acción “forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional [...] aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos” (1992, p. 41). Sin embargo, reflexionar en la acción puede o no estar acompañado por la capacidad de poner en palabras lo que se está haciendo. Es aquí que Schön (en Pérez Abril, 2007) incorpora otra categoría que denomina “reflexión sobre la reflexión en la acción”:

El análisis del autor va configurando los elementos para pensar una alternativa para la formación orientada hacia el privilegio de un aprender haciendo, en diálogo con la comunidad de expertos, un aprendizaje que parte de la práctica más la conversación crítica. Otro elemento clave lo constituye la reflexión objetivada sobre el hacer, lo que Schön llama la reflexión sobre la reflexión y un nivel más complejo sería la reflexión sobre la verbalización de esa reflexión, que podría verse como el espacio de producción de teoría de saber objetivado sobre el hacer. (p. 395)

Es así que los profesionales reflexionan sobre la acción una vez que esta ha culminado, retomando los pensamientos sobre lo realizado y analizando cómo el conocimiento en la acción contribuyó, o no, en el acontecimiento. Esta reflexión permitirá mejorar las posteriores prácticas al iniciarse un diálogo entre pensamiento y acción, que modifica al profesional.

Como explicita la cita anterior, se inicia una etapa superior que implica reflexionar sobre la reflexión. En este proceso, se genera un proceso de objetivación de la acción a través de la verbalización, lo que requiere herramientas lingüísticas.

En suma, desde esta perspectiva, la práctica reflexiva implica un proceso de análisis en y sobre la acción en contextos y situaciones institucionales particulares, integrando práctica y teoría. Es importante considerar que cuanto más conscientes sean los profesores de los componentes de su pensamiento, mayor capacidad tendrán para reconstruirlos, verbalizarlos o escribir sobre ellos. En esta última fase, el profesional se encontrará con la posibilidad de reflexionar sobre su reflexión verbalizada o escrita y convertir la práctica profesional en un espacio de producción de conocimiento.

Es justo advertir la necesidad de evitar una posible postura idealista donde la práctica reflexiva se piense únicamente como una cuestión de voluntad. Según Perrenoud (2004), esta actividad de pensamiento se aprende, requiere métodos para su sistematización, entre ellos la escritura y la reflexión colectiva, así como también necesita el acompañamiento de otros actores. La práctica reflexiva es clave para la profesionalización de la docencia y requiere una formación para comprender, aprender e integrar el nuevo saber en la práctica. Una verdadera práctica reflexiva supone una postura reflexiva del profesional, una identidad y un *habitus*. Los profesionales, al momento de resolver una situación determinada, ponen en juego sus esquemas de pensamiento y de acción, su *habitus*.

Uno de los aportes de Perrenoud (2004) para esta investigación consiste en vincular la postura reflexiva con la formación del *habitus*. Esta formación relevante les permite a los docentes actuar de forma urgente, improvisada o intuitiva en aquellas situaciones de la acción pedagógica que demandan respuesta inmediata y pertinente. Es allí que el docente activa los esquemas de acción construidos en la experiencia. La práctica reflexiva le permite al profesional ser consciente de sus esquemas de pensamiento y de acción, pero también podrá modificarlos si es preciso. “Desarrollar una postura reflexiva significa formar el *habitus*, fomentar la instauración de esquemas reflexivos” (p. 79).

Otro referente indiscutible sobre el enfoque de las prácticas reflexivas es Edelstein (2011), quien toma de Goodman (1987) tres tópicos de problematización para abordar la reflexión de la enseñanza: el objeto de la reflexión, el proceso de reflexión y las actitudes necesarias para la reflexión. En relación al objeto de la reflexión propone aspectos sustantivos distinguiendo las técnicas (apuntan a objetivos precisos), la relación entre principios y prácticas educativas (orientan a relacionar las creencias y las acciones) y los matices morales y políticos en el discurso educativo. El proceso de reflexión que ponga en el centro la integración de las formas de pensamiento del profesorado marca su potencialidad en la convergencia del pensamiento racional y el pensamiento intuitivo. Sobre las actitudes para la reflexión destaca la necesidad del entusiasmo, el pensamiento abierto, la capacidad de escucha y la búsqueda de sentido.

El principal aporte de Gloria Edelstein (2011) para esta investigación es el análisis didáctico de la práctica de enseñanza como reconstrucción crítica de la experiencia. Se trata de problematizar aquello que es habitual y que se ha naturalizado, cavando en aquello que configura dicha práctica. La autora propone la reconstrucción crítica como una invitación a “un ejercicio sistemático de producción de un efecto de extrañeza y desfamiliarización que ponga en suspenso las evidencias, las categorías y modos habituales de pensar, de describir y explicar, en este caso, las prácticas de enseñanza” (p. 140). Presenta cinco momentos clave en el análisis de las prácticas de enseñanza, de los cuales abordaremos los tres últimos por su vínculo con esta investigación.⁴

Uno de los momentos es el reencuentro con la clase, donde se recupera la memoria de la experiencia y las objetivaciones. Según Edelstein (2011, p. 196), “el pasaje de la oralidad a la escritura ya configura un texto diferente” y este dispositivo de acompañamiento del observador debe realizarse *in situ* para dar lugar a la reconstrucción de la experiencia y, por

⁴ Para profundizar en los dos primeros momentos ver Edelstein (2011).

ende, a los procesos de reflexión. El centro estará en una recuperación genuina de los sentidos, evitando la descripción únicamente de anécdotas.

Posteriormente, en el siguiente momento se trata de interpelar y problematizar la clase, deconstruyendo y reconstruyendo los sentidos, los aspectos positivos y las dificultades de la propuesta pensada y realizada. El nudo central estará en reconocer unidades de sentido respecto a la gestión de la clase, las formas de comunicación de las tareas, así como las técnicas y materiales utilizados, las interacciones promovidas entre los estudiantes, los espacios utilizados y los tiempos destinados, entre otros. Edelstein enfatiza el lugar transversal de la reflexión en el trabajo de análisis, y a su vez, pone un especial énfasis en la problematización de lo disciplinar. “La asignación de sentido que más fuerza cobra respecto de ello es la de ampliar la mirada sobre la clase en perspectiva, el despliegue de otros registros opacados básicamente por la fuerza de la implicación” (p. 198). Estos aportes resultan fundamentales en esta investigación, ya que serán los nudos a trabajar con cada una de las profesoras para relevar información empírica del campo profesional.

Como último momento propone la reescritura de la clase como configuraciones alternativas con propósitos de difusión. La propuesta consiste en documentar la experiencia docente a través de la escritura y posteriormente compartirlo en espacios de formación, pasando a una esfera pública aquello que históricamente es de dominio privado. Ello inicia un proceso de posicionamiento de los docentes en un lugar de autoría con “implicaciones más fuertes como los relacionados con el análisis crítico de las propias prácticas” (p. 201).

En definitiva, en el proceso de análisis didáctico de la práctica de enseñanza operan paralelamente tres fenómenos: reconstruir las situaciones, reconstruirse a sí mismo como profesional y reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza. Es a partir de la reconstrucción crítica de la experiencia que el profesional analiza su práctica desde un nuevo punto de vista.

Deconstruye su práctica para construir una nueva experiencia, que se fundamenta en una acción informada y en el compromiso con su profesionalización. De esta manera, el profesional organiza una práctica orientada a la transformación de la realidad social. Es en ese momento que se pone en acción la verdadera praxis, el reconocimiento de que su práctica es fundamentalmente política y puede direccionarse a objetivos democráticos y emancipadores.

2.1.2. Tres características de las prácticas reflexivas.

A continuación, presentamos tres formas de entender las prácticas reflexivas que abordaremos como categorías de análisis: como buenas prácticas de enseñanza, como parte del proyecto institucional y como legitimación del conocimiento de la EF.

Para el abordaje de la categoría conceptual “buenas prácticas de enseñanza” es obligatorio mencionar a Gary Fenstermacher (1998) como el precursor del concepto “buena enseñanza”. El autor señala, en primera instancia, que la buena enseñanza no es simplemente aquella que alcanza el éxito, o no, en su relación ontológica con el aprendizaje, sino que hay una buena enseñanza en el sentido moral, cuando las acciones del docente se justifican en principios morales y son capaces de promover acciones que impliquen aprender por parte de los estudiantes, y en el sentido epistemológico, cuando lo enseñado es racionalmente justificable, digno de conocimiento y creación por parte del estudiante. Agrega que el análisis en el sentido epistemológico se centrará en los saberes disciplinares y didácticos, de la mano de los saberes pedagógicos que posee el profesor para llevar a cabo una buena práctica de enseñanza. Se trata de buenas prácticas si la intención es brindarle a los sujetos posibilidades de comprender críticamente los distintos modelos existentes en esa cultura y así tomar decisiones conscientes.

A propósito de este trabajo, se toma la conceptualización “cultura corporal de movimiento”, que entiende a la EF como situada y contextualizada histórica y socialmente. De esta manera contribuimos a esclarecer ciertas confusiones históricas en la EF provocadas por posiciones dualistas que, en el momento sociohistórico actual, han logrado avances significativos de superación, aunque permanecen algunos vestigios que requieren cierta vigilancia. A su vez, el movimiento renovador de la EF en nuestro país, en diálogo con los respectivos movimientos de Argentina y Brasil principalmente, ha marcado un quiebre con la tradición del campo.

Para desarrollar la otra categoría conceptual, “ser parte del proyecto político pedagógico de la escuela”, es insoslayable dialogar con uno de los principales referentes teóricos, como lo es Paulo Freire, en cuyo pensamiento está presente una postura reflexiva y crítica de la educación. El autor sostiene que “la educación se convierte tanto en un ideal como en un referente del cambio, al servicio de una nueva clase de sociedad. En tanto ideal, la educación habla a una forma de política cultural que trasciende los límites teóricos de cualquier doctrina política específica, al tiempo que vincula la teoría y la práctica social a los aspectos más profundos de la emancipación” (1990, p. 15). Es por esto que señala la necesaria participación activa y genuina de todos los actores involucrados para posibilitar un cambio estructural en las relaciones de poder a través del diálogo, una propuesta pedagógica donde quien enseñe aprenda y quien aprenda enseñe —mediatizados por el mundo—, y una praxis que esté contextualizada histórica y culturalmente por esa comunidad.

Esta argumentación nos lleva a una de los temas de discusión que tienen los distintos colectivos docentes de toda escuela pública: su proyecto institucional. Los equipos que ponen en juego su creatividad, tematizan en él cuestiones de la actualidad o relativos a las necesidades institucionales, entre otros. Es desde el compromiso institucional que los

profesionales de la educación dialogan e intercambian posiciones relativas al proyecto político pedagógico de su escuela para llegar a acuerdos en su definición. Las interrogantes planteadas por Bagnara y Fensterseifer (2019), ¿para qué sirve la escuela y la educación escolar?, ¿cuál es la responsabilidad de la educación y la Educación Física escolar en una escuela republicana y democrática?, junto a otras, son los ejes interpelantes a la hora de delinear esos proyectos. Estos autores plantean que la escuela tiene como cometido central abordar las temáticas curriculares con la participación de todos los integrantes del equipo docente pero también “pode-se encarar essa nova perspectiva com um desafio, mas, ao mesmo tempo, como uma oportunidade para potencializar e solidificar os valores condizentes com uma sociedade republicana e democrática, a partir da educação escolar” (Bagnara y Fensterseifer, 2019, p. 36).

Por último, para abordar la categoría “legitimar la Educación Física en su cultura escolar”, cabe recordar que en Uruguay se vienen dando distintos procesos de legitimación de la Educación Física Escolar (EFE). Ello se visualiza en una multiplicidad de visiones que poseen los distintos actores (niños, maestros, familias, profesores y autoridades) y, por ende, distintos niveles de confluencia de las mismas en las instituciones. En simultáneo, hay evidencias claras que en varias escuelas hay niveles de confluencias dignas de reconocimiento. No obstante, es pertinente preguntar qué lecturas podemos hacer de estos estados de situación. Al respecto, Bracht (1996, 2019) brinda un análisis conceptualmente detallado y contundentes argumentos que intervienen en los procesos de legitimación.

Bracht (1996) puntualiza que la legitimación de la EF está afectada por su relación histórica con ciertas instituciones (la militar y la deportiva) en su capacidad de construir un cuerpo teórico (principalmente de la práctica pedagógica de la EFE) y el papel atribuido en un determinado momento histórico. Profundiza en el estudio de esta temática y señala distintos

niveles de legitimación que conviven en la práctica empírica. En el primer nivel de legitimación incipiente se manifiestan expresiones lingüísticas de experiencias humanas sustentadas en afirmaciones tradicionales, como por ejemplo “es así cómo se hacen las cosas”. En el segundo nivel de legitimación se utilizan proposiciones teóricas precarias, referencias concretas y pragmáticas. El tercer nivel presenta avances relativos a sustentos teóricos explicitados por ciertos actores especializados que brindan amplios marcos de referencia. El cuarto y último nivel está constituido por los universos simbólicos.

São corpos de tradição teórica que integram diferentes áreas de significação e abrangem a ordem institucional em uma totalidade simbólica. Este nível de legitimação distingue-se ainda do precedente pela extensão da integração de particulares áreas de significado e de processos separados de conduta institucionalizada. Agora, porém, todos os setores da ordem institucional acham-se integrados num quadro de referência global. O universo simbólico é concebido como a matriz de todos os significados socialmente objetivados e subjetivamente reais (Berger y Luckmann, 1985; en Bracht, 2019, p. 32)

En nuestro país hubo un impulso significativo respecto al proceso de legitimación de la EF con la promulgación de la Ley N° 18.213 en el año 2007, la cual establece la obligatoriedad de la Educación Física en las escuelas de educación primaria del país, y el PEIP (ANEP-CEIP, 2013) que incorpora a la EF como área del conocimiento corporal en el currículo escolar. Si bien en ambos documentos conviven significados contrapuestos y su convivencia es problemática (discursos médicos - higienistas y argumentos educativos), han marcado un hito histórico para la educación física escolar, permitiendo que muchos profesores, con esfuerzo y tiempo (medido en trayectoria institucional y no temporal), logren la confluencia de ciertos significados socialmente atribuidos a la EFE, para así transitar su proceso de legitimación desde esos universos simbólicos. De esta manera, estos profesores

forman parte e intervienen en la construcción de la cultura escolar de cada institución educativa.

2.2. Del enfoque interpretativo al enfoque crítico de la intervención docente

Otros componentes que permiten enriquecer la mirada de las prácticas reflexivas e intervienen en su caracterización son el viraje del enfoque interpretativo al enfoque crítico y la investigación educativa.

A partir de fines del siglo XX, el funcionalismo pierde vigencia al ponerse en tela de juicio los supuestos positivistas de las investigaciones sociológicas de la educación y se inicia una nueva dirección hacia el planteamiento interpretativo de la fenomenología social de Alfred Schutz y de la sociología del conocimiento de Berger y Luckman. Para Carr y Kemmis (1988) “la investigación sociológica, por consiguiente, debe preocuparse más por mostrar cómo se produce el orden social, para lo cual ha de revelar la red de significados a partir de los cuales los miembros de la sociedad constituyen y reconstituyen dicho orden” (pp. 99-100). Estos autores recurren a Weber para afirmar que el elemento central del entendimiento interpretativo es la acción social y el significado subjetivo es la característica principal de la misma. En otras palabras, el significado subjetivo de una acción son los motivos y la intención que el autor le dio a dicha acción. El significado de las acciones humanas requiere también entenderlas como parte del contexto social dentro del cual adquieren sentido. “Y de esta característica pública de las reglas de interpretación se desprende que una acción solo puede ser identificada correctamente cuando corresponde alguna descripción que sea públicamente reconocible como correcta” (Carr y Kemmis, 1988, p. 103). Entonces, el enfoque interpretativo apunta a descubrir los sentidos y los significados que los actores involucrados otorgan a sus acciones, con la intención de dar explicaciones más profundas y racionales de la vida social.

Los profesores cotidianamente llevan a cabo procesos de reflexión y deliberación en los que ponen en suspenso los sentidos y los significados que le otorgan a sus prácticas de enseñanza para analizarlas y examinarlas a la luz de los saberes disponibles, con la intención de dar explicaciones más profundas y racionales, generándose movimientos y posibles transformaciones en el sujeto y consolidando la trayectoria profesional.

Ahora bien, los estudios de la Escuela de Frankfurt han señalado ciertas debilidades del enfoque interpretativo que se pretendieron superar a través de la teoría crítica. Habermas, uno de los referentes más destacados, elaboró una teoría del conocimiento a partir de tres intereses constitutivos de saberes: el técnico, el práctico y el emancipatorio. Sostiene que el interés técnico es el que se relaciona con un saber instrumental y permite llegar a explicaciones causales, propias de las ciencias empírico-analíticas. El interés práctico está caracterizado por el entendimiento y el lenguaje para orientar la práctica y sus significados sociales a través de los métodos de la ciencia hermenéutica interpretativa. Por último, el interés emancipador, apunta a la autonomía y la libertad para dar poder a los sujetos, es característico de la ciencia social crítica. El autor enfatiza en la necesidad de hacer consciente las limitaciones sociales estructurales y propone superarlas en la medida que los mecanismos causales subyacentes sean visibilizados por los sujetos afectados. A su vez, incorpora a la teoría social crítica el concepto marxista de crítica ideológica y procedimientos metodológicos del psicoanálisis. La finalidad es que a través de un proceso de autorreflexión crítica, los actores alcancen un autoconocimiento y consciencia de aquellas distorsiones en los significados subjetivos, producto de la imposición ideológica.

Una ciencia social crítica es, para Habermas, un proceso social que combina la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia. La ciencia social crítica será, pues, aquella que yendo más allá de la crítica aborde la praxis

crítica; esto es, una forma de práctica en la que la «ilustración» de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformada. (Carr y Kemmis, 1988, p. 157)

La teoría social crítica sitúa a la educación como un acto político, donde la pedagogía crítica basada en la apropiación del conocimiento, en un clima educativo democrático, brinda poder a la gente. “Una pedagogía crítica necesita un lenguaje de posibilidad, un lenguaje que aporte la base pedagógica para enseñar la democracia, a la vez que se hace más democrática la enseñanza” (Giroux, 2003, p. 162). Por consiguiente, la didáctica crítica, posicionada como una praxis promotora de la emancipación del sujeto, valora las distintas formas de acceso al conocimiento sin limitarse a su transmisión y reproducción.

2.3. La investigación educativa y las prácticas reflexivas

Para el presente apartado se tomarán aportes de Stenhouse (2003), en *Investigación y desarrollo del currículum*, y de Carr y Kemmis (1988), en *Teoría crítica de la enseñanza*, principalmente sus propuestas de investigación educativa.

Las concepciones centrales en la obra de Stenhouse (2003) refieren a la necesidad de un marco flexible para la experimentación y la innovación curricular desde una perspectiva humanística, o sea, un modelo alternativo de entender al currículum y una metodología de investigación como un auténtico instrumento de mejora educativa. Su planteo parte de un concepto de currículum como proyecto para comunicar principios y rasgos de la intencionalidad educativa. Es decir, una propuesta abierta a discusiones críticas y a experimentación en la práctica acerca de las intenciones de la enseñanza y el aprendizaje, en vínculo con determinadas disciplinas y acontecimientos educativos. Desde esta perspectiva, el currículum es un marco que requiere el compromiso de los profesores en la renovación pedagógica, un instrumento de formación del profesorado para la transformación de la enseñanza.

Entiende el proyecto curricular como una síntesis de posiciones epistemológicas, antropológicas y educativas, entre otras, que implica determinado consenso social que se pretende desarrollar a través de posicionamientos metodológicos, con determinados materiales, tiempos y espacios. El modelo curricular basado en el proceso presume relacionar los tópicos básicos de toda didáctica: a) la naturaleza del conocimiento y su metodología, b) los procesos de aprendizaje de los estudiantes y c) los procesos de enseñanza llevados adelante por el profesor vinculados entre sí. A partir de este enfoque curricular, Stenhouse (2003) propone una alternativa de mejora educativa por medio de la investigación y el desarrollo del currículum, donde el docente, al posicionarse desde esta perspectiva, mejora su arte de enseñar probando alternativas. La experimentación de la propia práctica por parte de los profesores permite convertirse en un investigador de su experiencia de enseñanza en el aula y constructor de su trayectoria profesional.

El principal legado de este autor es un nuevo concepto de currículum, donde posiciona al docente como profesional de su práctica, ligado a procesos de investigación. Se trata de una concepción del desarrollo del currículum como un proceso de reflexión y deliberación constante, en el cual desafía al profesor a experimentar alternativas en situaciones contextuales. A su vez, propone una nueva concepción de investigación donde profesores, especialistas e investigadores deberán actuar en colaboración. Estos planteamientos de Stenhouse (2003) deben situarse en el contexto de sus concepciones sobre la educación, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, que reflejan una clara intención de dar poder a los docentes para problematizar la práctica y lograr mejorar los procesos educativos en las escuelas.

En síntesis, la propuesta del autor es innovadora, ya que entiende el currículum y su desarrollo como un proceso de investigación llevado adelante por el profesorado, en el que se

imbrican las prácticas, las teorías y las propuestas curriculares para mejorar las escuelas. Posiciona al profesor como un investigador, donde el mayor desafío está en que ello ocurra con la mayoría de los profesores para cambiar la imagen profesional y las condiciones de trabajo. Además, la concepción del profesor como investigador implica entender el aula como laboratorio y al docente como integrante y miembro de una comunidad científica. Debe considerar su quehacer educativo dentro de un contexto amplio que incluya la escuela, la comunidad y la sociedad, no limitándolo únicamente a su aula. Se trata de un docente que participa en diversas actividades profesionales, se vincula a la formación permanente y centra su atención en la disciplina y los estudiantes, con relaciones interpersonales positivas y constructivas con los distintos integrantes de la comunidad. Significa que está interesado en cuestionar la teoría en su práctica, preocupado por estudiar su modo de enseñar, dispuesto a analizar y reflexionar con otros sobre las prácticas.

Para ampliar el enfoque de la investigación educativa presentamos algunas ideas de Carr y Kemmis (1988), quienes proponen como características de esta investigación la intención de abordar los problemas prácticos de las actividades educativas, en las cuales practicantes ponen en juego un conjunto de creencias e intenciones que ofician de marco teórico para orientar y explicar sus prácticas educativas. Desde esa perspectiva, problematizan la relación entre la teoría y la práctica y afirman:

Las “teorías” no son cuerpos de conocimiento que puedan generarse en un vacío práctico, como tampoco la enseñanza es un trabajo de tipo robótico-mecánico, ajeno a toda reflexión teórica. En ambos casos nos hallamos ante empresas prácticas cuya teoría conductora reside en la conciencia reflexiva de los respectivos practicantes. (1988, p. 126)

Es necesario agregar que la investigación educativa asume un enfoque científico de los problemas educativos con el propósito de emancipar a los practicantes de una actitud

sumisa ante la tradición, costumbres y hábitos, se opone a la tendencia cientificista que excluya el carácter interpretativo de las concepciones que elaboran los docentes investigadores acerca de las prácticas sociales y humanas. Se propone, entonces, un escenario concreto para reflexionar sobre las concepciones y creencias que subyacen en sus prácticas con la finalidad de analizarlas críticamente. De esta manera, la investigación educativa devela las inadecuaciones de las concepciones en las que se sustentan las prácticas rutinarias. Al denunciar tales distorsiones habilitan formas de producción de otras prácticas que se liberen de concepciones naturalizadas e interiorizadas sin conciencia de ello. Por consiguiente, argumenta que los practicantes deben transformarse en investigadores de la educación, y los investigadores no enseñantes tendrán la función de colaboradores en el proceso dialógico, ya que los procesos de reflexión de los profesores deben ser procesos públicos de mediación y participación. En suma, una participación democrática implica colectivos comprometidos en debates en base a argumentos que apuntan a acuerdos y consensos para el desarrollo de procesos sociales y, así, lograr transformaciones reales.

2.4. Profesión docente

Hemos estado desarrollando algunas temáticas que fundamentan que la profesión docente tiene particularidades que la diferencian de otras profesiones, especialmente en su formación. Los profesionales de este campo, principalmente aquellos que ejercen en el ámbito de la educación inicial y primaria, han tenido una larga formación desde sus primeros años de escolarización. El vínculo prolongado, aproximadamente de catorce años (desde los cuatro años hasta los diecisiete), con maestros y profesores, hasta el ingreso a una formación de grado, significa una intensa experiencia escolar donde los aprendizajes que se generan en su trayectoria estudiantil implican una apropiación de saberes fuertes⁵ y perdurables, tanto

⁵ Para profundizar en esta conceptualización consultar Alliaud (2003).

cuantitativa como cualitativamente. Lo cuantitativo se refiere al tiempo de permanencia en las instituciones educativas; lo cualitativo alude a los aprendizajes que ocurren en contextos vividos de dependencia niño-adulto y poca criticidad. Durante este potente proceso educativo se aprende a ser alumno, a ser docente, formas de ejercer la autoridad, formas de estar en relaciones de poder entre jerarquías, entre otros, que conforman saberes fuertes que han sido interiorizados por los participantes. A su vez, la trayectoria estudiantil en la formación profesional de grado le aporta al sujeto nuevos saberes.

La docencia tiene una significación y valoración social que ha cambiado a lo largo de los años. En las últimas décadas, ha ocupado un lugar destacado en la agenda pública y en la política educativa de diferentes países y, en particular, en América Latina. Hubo una creciente ola de críticas a esta profesión, se la acusó de haber fracasado en la resolución de los problemas educativos. Al respecto, diversos autores contemporáneos han teorizado sobre la crisis de la profesión docente desde múltiples variables. Centran la cuestión en las transformaciones que ha experimentado la sociedad en su conjunto, las familias, los roles de las distintas generaciones, el lugar del conocimiento, así como también en los cambios en las funciones que asumen los sistemas educativos. Entre otros, Tenti Fanfani (2007) advierte:

Sería ingenuo pensar que la discusión acerca del sentido y contenido de la profesionalización tiene una solución técnica, puesto que lo que en este caso está en juego es la cuestión del control de la autonomía en el trabajo docente. De esta manera el sentido de la profesionalización es un objeto de lucha donde intervienen una pluralidad de actores colectivos y de intereses que es preciso identificar. (p. 335)

A partir del año 2020, dos acontecimientos relevantes tuvieron lugar en Uruguay y en el mundo, con incidencias en el escenario educativo y, particularmente, con significación y valoración de la docencia. El primero está dado por nuevos contenidos y formas en la

implementación de las políticas educativas de un nuevo gobierno, que subyacen en distintos documentos que comienzan a regir al país y en su propuesta educativa. Estos son la Ley de Urgente Consideración, los proyectos presupuestales, el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 y el Plan de Política Educativa Nacional presentado por el Ministerio de Educación y Cultura en el año 2021. Estos cambios sustantivos implican nuevas concepciones sobre el trabajo docente, la educación, la educación pública, las relaciones entre lo público y lo privado, entre otros. En resumen, se trata de un “proyecto educativo conservador”⁶ con una clara retirada del Estado en las políticas sociales y educativas, profundizando los impactos mencionados. Ello implica una mirada de la profesión docente inmersa en un campo de lucha con una polarización acentuada entre los actores educativos y políticos.

La otra situación que generó impactos significativos en la educación, especialmente en la educación pública, con condicionantes extraordinarios para el quehacer educativo, fue la emergencia sanitaria mundial producto de la pandemia del COVID-19. El cierre de las escuelas, la educación virtual, que implicó desafíos inéditos para docentes, estudiantes y familias, y la suspensión de la obligatoriedad de la asistencia al retomar la presencialidad, así como en los escenarios híbridos durante los años 2020 y 2021, movilizaron la escena educativa como nunca antes. Coincidimos con Martinis (2022) en que “esta situación produjo profundos impactos en la cotidianidad de las acciones educativas, impulsando el surgimiento de nuevas desigualdades ante la educación que se sobreimpusieron a las estructurales ya existentes” (p. 218). Ello ocurre en momentos de instalarse un proyecto educativo conservador con una clara impronta de retiro del Estado en las políticas sociales y educativas, profundizando dichos impactos, período en que se desarrolla esta investigación.

6 Para ampliar esta concepción ver Martinis (2022, pp. 220-226).

2.4.1. Identidad profesional.

Para abordar la concepción de identidades docentes recurrimos a Carr y Kemmis (1988) quienes presentan tres perspectivas de la educación en las cuales se conforman identidades diferentes: técnica, práctica y crítica. Cabe señalar que, tanto las perspectivas educativas como las identidades no se encuentran en estado puro en la práctica, pero sí se distinguen rasgos dominantes con ciertos niveles de hibridez.

Sobre la perspectiva técnica señalan que tiene altas expectativas en la tarea docente vinculadas al dominio de los métodos y técnicas de enseñanza empleados, los cuales desde un posicionamiento positivista justifican la búsqueda de resultados de aprendizaje estandarizados. La enseñanza y el aprendizaje son considerados elementos de un sistema con fines claros que aseguran la eficacia y la eficiencia. La evaluación consiste en verificar los resultados de aprendizaje esperados y hacer visible las fallas como responsabilidad de la mala práctica de los docentes asociada, generalmente, a limitaciones socioeconómicas o personales de los estudiantes. “También es tranquilizante el poder convencerse de que los problemas de la educación no son más que atascos de un «sistema de aprovisionamiento», superables mediante mejoras técnicas.” (Carr, Kemmis, 1988, p. 53) Se hacen muy presentes los mecanismos de control que el sistema educativo tiene a través de las jerarquías, el docente sobre el estudiante, la dirección o inspección sobre el docente.

En relación a la perspectiva práctica, afirman que la educación es un proceso llevado adelante en situaciones sociales complejas y requiere múltiples tomas de decisiones por parte de los protagonistas. Dicha complejidad social no permite considerar a la enseñanza y el aprendizaje como parte de un sistema controlable a priori. El docente establecerá posibles hipótesis de intervención para los distintos acontecimientos educativos. “Los que asumen la perspectiva de lo práctico creen que la influencia solo puede ejercerse mediante la

deliberación práctica y la intervención comedida y razonada en la vida de la clase” (Carr, Kemmis, 1988, p. 53). Los educadores se valen de las técnicas y las estrategias de forma combinada según las situaciones del momento, las metas a alcanzar y los materiales disponibles como intérpretes de dicho escenario escolar. El arte del profesional consiste en direccionar y redireccionar los procesos educativos según las circunstancias que se van evidenciando en el aquí y ahora. El profesional, partiendo de un proyecto individual y colectivo, orienta su práctica hacia la mejora de la práctica pedagógica junto a los estudiantes y modifica los objetivos trazados atendiendo las necesidades que surjan de la práctica.

El enfoque profesional, posicionados en la perspectiva crítica, hace visible que los docentes conscientemente orientan su quehacer educativo considerando a la educación como una actividad social situada histórica y localmente. Esta actividad social es intrínsecamente política, lo cual interviene en las vidas de los sujetos participantes y potencialmente incide y modifica el futuro hacia una sociedad más justa. Es intrínseco a esta perspectiva problematizar los distintos componentes de la educación; sus fines y propósitos, las relaciones de poder establecidas entre los sujetos participantes, la propuesta de enseñanza en el sentido de interrogarse qué, cómo y para qué se enseña. Son profesionales que se desafían a examinar sistemáticamente su práctica: “planea con detenimiento, obra deliberadamente, observa sistemáticamente las consecuencias de la acción, y reflexiona críticamente sobre las limitaciones de la situación y sobre las posibilidades prácticas de la acción estratégica considerada” (Carr, Kemmis, 1988, p. 57).

Los autores entienden que el alcance de dicha reflexión no se limita a lo individual, hay una apuesta intencional a los debates y construcciones colectivas, es decir, es una praxis que se desarrolla en comunidades de práctica. Las reflexiones de la experiencia educativa pasan así a discursos utilizando el lenguaje como vehículo, donde se entrelazan los

conocimientos previos y los conocimientos contruidos, en el sentido transformador de la experiencia. Ello pone sobre la mesa el sentido investigador de estas acciones que permite un crecimiento profesional.

Resulta de interés para el nudo teórico central de esta investigación profundizar en esta perspectiva tomando los siguientes aspectos de la concepción de educación propuesta por el Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE), fundado en el año 2010. En uno de los documentos publicados ponen el acento en su carácter social e histórico que, “se imbrica en la compleja trama de los demás hechos, prácticas y relaciones sociales, contribuyendo, aunque no en forma lineal ni inexorable, a la continuidad o transformación de un modelo sociopolítico y económico” (2013, p. 13). La realidad actual demanda una perspectiva crítica de lo educativo, y los docentes como actores clave están desafiados a ser sujetos autónomos capaces de buscar soluciones a aquellos problemas identificados con un gran compromiso con los alumnos, con la educación y la sociedad democrática.

2.4.2. La práctica profesional docente.

Para esta temática se selecciona trabajos de Nóvoa (2009) y Edelstein (2011) quienes abordan la formación de profesores construida dentro de la profesión y la enseñanza en los procesos de formación y profesionalización docente respectivamente. Comenzamos con aportes de Nóvoa (2009), quien parte de la descripción de cinco disposiciones de un buen profesor para, a partir de ello, proponer aspectos clave de la formación profesional construida dentro de la profesión docente. Estas disposiciones pretenden conectar dimensiones personales con profesionales para la producción de la identidad docente. Estos aspectos clave refieren a: el conocimiento, la cultura profesional, el tacto pedagógico, el trabajo en equipo y el compromiso social.

El autor despliega cinco propuestas para la trayectoria de formación del profesor, poniendo el acento en la iniciación profesional. La primera, denominada “Prácticas” hace referencia al trabajo escolar con un fuerte componente práctico donde la centralidad está puesta en los aprendizajes de los estudiantes y estudios de casos: “la formación de profesores continuó siendo dominada más por referencias externas que por referencias internas al trabajo docente. Se impone la necesidad de invertir esta larga tradición, e instituir las prácticas profesionales como lugar de reflexión y de formación” (2009, p. 208).

Por lo tanto, entiende que la profesión docente es una práctica con soporte teórico y metodológico lo cual conlleva a la construcción de un conocimiento profesional docente. Pone el foco en la necesidad de analizar casos concretos para su resolución movilizand o conocimientos. Pero, ¿qué conocimientos? El autor señala la importancia de tener presente el proceso histórico de la construcción de determinado conocimiento para comprenderlo en todas sus dimensiones, “la importancia de un conocimiento que va más allá de la teoría y de la práctica” (p. 210). El esfuerzo de la reelaboración del conocimiento para enfrentar situaciones particulares poniendo en el centro los aprendizajes, como se mencionó anteriormente, es otra de las claves.

Por último, la responsabilidad profesional donde se tenga presente la innovación en el proceso de formación. Nóvoa propone el concepto de la transformación deliberativa, sustituyendo los conceptos de transposición didáctica de Chevallard (1985) y transposición pragmática de Perrenoud (1998) fundamentando que “en la medida en que el trabajo docente no se traduce en una mera transposición, pues supone una transformación de los saberes, y obliga a una deliberación, es decir, a una respuesta a dilemas personales, sociales y culturales” (2009, p. 210).

La segunda propuesta, nombrada como “Profesión”, consiste en llevar adelante la formación dentro de la profesión, adoptando un papel preponderante los docentes expertos para la adquisición de una cultura profesional por parte de los más jóvenes. La complejidad de la formación docente exige su apropiación dentro de la cultura profesional, sin menospreciar la investigación científica en educación.

La tercera, refiere a las dimensiones personales de la profesión docente que deben estar presente en la formación de profesores. El autor las define como tacto pedagógico que implica la capacidad de relación y de comunicación. Sostiene que es necesario promover la autoformación donde esté presente el conocimiento personal desde la elaboración de narrativas sobre sus historias de vida personal y profesional, en vínculo con el conocimiento profesional.

La cuarta propuesta consiste en la valoración del trabajo en equipo que significa un trabajo cooperativo que instale el ejercicio colectivo de la profesión. Los proyectos institucionales juegan un rol preponderante en ello, siendo la escuela el espacio de reflexión y análisis colectivo de las prácticas profesionales. “Estamos hablando de la necesidad de un tejido profesional enriquecido, de la necesidad de integrar en la cultura docente un conjunto de modos colectivos de producción y de regulación del trabajo” (2009, p. 214). La conformación de comunidades de práctica se fundamenta en una identidad profesional relacional y abierta a procesos de cambio, de innovación y de transformación de prácticas concretas. El diálogo profesional también se aprende y debe ser abordado como tal en la formación profesional, para poder ser un actor que habite esos espacios y tiempos de producción colectiva.

Por último, Nóvoa propone la responsabilidad social como un principio de la formación docente donde se apueste a la comunicación y la participación en el espacio

público de la educación. “Es necesario aprender a comunicarse con el público, a tener una voz pública, a conquistar la sociedad para que el trabajo educativo sea comunicado más allá de la escuela” (2009, p. 215). Toma de Habermas (1989) el concepto de esfera pública de acción, donde cada una de las instituciones con determinados cometidos tomen la palabra para incidir en los asuntos educativos.

Edelstein (2011) lleva a cabo el análisis de debates sobre la enseñanza en los procesos de formación y profesionalización docente, tomando referentes y referencias europeos y posteriormente de Brasil y Argentina. Las primeras referencias las encuentra en Nóvoa (1992), que fueron anteriormente desarrolladas y en Lourdes Montero (2001) de quien destaca la necesidad de trazar puentes entre las concepciones de la construcción del conocimiento en la enseñanza producido por la academia y la construcción de conocimiento procedente de los procesos reflexivos sobre sus prácticas que los profesores llevan adelante de forma colectiva o individual, apuntando a procesos de colaboración. Montero propone como constructos clave el conocimiento práctico y el conocimiento didáctico del contenido como dominios específicos de los profesores, haciendo visible el giro epistemológico e ideológico-político a la hora de analizar el conocimiento acerca de la enseñanza. Edelstein hace visible, a partir de las revisiones sobre los diversos postulados sobre el conocimiento práctico, “que su potencial aporte respecto de las investigaciones acerca de la enseñanza no reside en conocer lo que los profesores conocen, sino que los propios profesores se tornen conocedores de lo por ellos conocido” (2011, p. 64).

Respecto a los debates en Brasil, Edelstein (2011) selecciona como primer tópico, el concepto de profesor reflexivo desarrollado en el libro *Profesor reflexivo no Brasil. Genese e crítica de um conceito*, de Garrido Pimenta y Ghedin (2004). En el texto se pone en cuestión la discusión crítica contextualizada del concepto de profesor reflexivo y advierten la

banalización de la perspectiva si se mantiene el término como adjetivo, reduciéndolo a una práctica instrumental que diluye la dimensión político-epistemológica. Proponen centrarse en la potencialidad conceptual valorando los saberes docentes, posicionándolos como intelectuales capaces de producir conocimiento. A su vez, señalan los necesarios vínculos con las políticas de formación y la generación de condiciones de posibilidad por parte del Estado, analizando los contextos sociohistóricos, culturales, institucionales y organizacionales como escenario de las prácticas educativas. En palabras de Gloria Edelstein:

En este sentido, la práctica profesional implica una actuación de los profesores sobre sus condiciones de trabajo y los incita a colocarse en una postura de compromiso con la escuela y el colectivo profesional. Ello evidencia la necesidad de una política de formación del ejercicio docente que valore a los profesores y a las escuelas como capaces de pensar, de articular los saberes científicos, pedagógicos y de la experiencia en la proposición en transformaciones necesarias en las prácticas escolares, en particular las de enseñanza. (2011, p. 68)

Por otra parte, desde la concepción de práctica reflexiva, los docentes deben tener presente su ejercicio profesional así como las condiciones sociales del escenario de dicha práctica. Ello implica ser consciente de la dimensión política y el marco de colectivos organizados en tanto práctica social. Las escuelas deberán conformarse en comunidades de aprendizaje “donde el compromiso que se suscite tenga un valor estratégico fundamental. De este modo, se postula el pasaje de la reflexión a la reflexión crítica, y en esta dirección, del profesor reflexivo al intelectual crítico” (2011, p. 67).

Los aportes de referentes argentinos son múltiples⁷ y Litwin (2008), sin duda, es una referente clave por haber generado una propuesta didáctica alternativa a partir de la elaboración de un constructo interpretativo para el análisis de las prácticas de enseñanza,

⁷ Para ampliar ver Marta Souto (1999, 2006); Davini (1995) y Gabriela Dicker y Flavia Terigi (1997) en Edelstein (2011).

denominado “configuraciones didácticas”⁸, que incorpora la propuesta de reconstrucción de la clase; ella permite un segundo nivel de análisis en los procesos de formación docente.

La contribución de Edelstein (2011) para la formación y la profesionalización docente consiste en el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza como una alternativa para el abordaje de la reflexión crítica sobre la labor docente. Esta propuesta enfatiza la actitud investigadora del docente, utilizando herramientas conceptuales y metodológicas de la investigación educativa. El autor posiciona al docente como posible constructor del conocimiento y explicita nodos centrales del análisis didáctico, que incluyen: pensar la clase, observar las clases como instrumento privilegiado de obtención de información (para lo cual es necesario formarse), potenciar la triangulación de instrumentos para reflexionar y analizar las clases, incluir las tecnologías para la propuesta, lo cual requiere aprender el manejo de las diversas herramientas tecnológicas, integrar las diversas formas de registro para el análisis de las prácticas de enseñanza, recuperar las voces de docentes en ejercicio, articular la teoría y la experiencia en los momentos de análisis, e incorporar los dispositivos de abordajes clínicos como ateneos, talleres, tutorías y perspectivas multirreferenciales.

2.5. La escuela como comunidad de práctica

Históricamente los espacios de la formación continua de los profesionales de la educación han estado fuera de los centros escolares, mediante conferencias, cursos, talleres, entre otros, y las lógicas institucionales del campo profesional han impulsado un modelo de enseñanza solitario y aislado. Hace décadas, diversas investigaciones y experiencias de trabajos colaborativos entre docentes, infrecuentes y aisladas, hicieron visible la dimensión comunitaria y colaborativa de la práctica docente como práctica social cuestionando lo

⁸ Para ampliar concepto de *configuración didáctica* ver Litwin (1998) en Edelstein (2011).

instituido, y situaron a la escuela como un espacio de formación y profesionalización. Surgen así las concepciones de comunidades de práctica.

Étienne Wenger (2001) desarrolla el concepto de comunidades de práctica manifestando que son grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o intereses acerca de una temática, que profundizan sus conocimientos a través de una interacción continua. En palabras del autor, “es un contexto viviente que puede ofrecer a los participantes acceso a la competencia y que también puede provocar una experiencia personal de compromiso por la que incorporar esa competencia a una identidad de participación” (p. 259).

Los tres elementos constitutivos de una comunidad de práctica son el dominio, la comunidad y la práctica. El grupo de personas se identifica por un dominio de interés común, una competencia compartida, y desde ahí se construyen relaciones de aprendizaje mutuo y comprometen su participación en actividades planificadas por la comunidad. Y por último, la comunidad de práctica está integrada por personas o profesionales dedicadas a una práctica “que desarrollan un repertorio compartido de recursos: experiencias, historias, herramientas, formas de enfrentar problemas recurrentes; en breve una práctica compartida” (Wenger y Trayner, 2019, p. 2).

La gestación, consolidación y funcionamiento de las comunidades de práctica no tiene una fórmula determinada, pero sí hay consideraciones a atender. Necesitan ser cultivadas y valoradas. Requieren de un líder para sostener el intercambio y las reflexiones sobre ciertas temáticas, tomar decisiones y asegurar determinadas condiciones. En las comunidades de práctica se comparten experiencias, se generan discusiones donde todas las voces puedan ser escuchadas, pero también se buscan nuevos escenarios para la resolución de problemas generando nuevos conocimientos y prácticas. Se pueden complementar con otros espacios de

formación y profesionalización donde se desarrolla la capacidad de aprender (Wenger y Trayner, 2019).

Edelstein (2011) argumenta que la práctica reflexiva necesita tanto un profesor reflexivo como ciertas condiciones de posibilidad para el ejercicio de la profesión, que exige transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje, o sea, recuperar el marco colectivo de las prácticas reflexivas y así su carácter crítico. A su vez, un profesional consciente del alcance de los aspectos institucionales, sociales, políticos y económicos más amplio en sus procesos de enseñanza, y los tendrá presentes al analizar sus prácticas cotidianas.

En acuerdo con la autora, hay elementos fundamentales al momento de tener presente lo influyente que son las dimensiones institucionales, sociohistóricas y políticas en las prácticas de enseñanza. Ellos son la concepción de teoría, su lugar en los procesos reflexivos y comprender el carácter colectivo de dichos procesos. Para Edelstein (2011):

El análisis y la crítica contextualizada del concepto de profesor reflexivo procura superar sus limitaciones afirmándolo como un concepto político-ideológico y epistemológico que requiere ser acompañado de políticas públicas consecuentes para su efectivización. En caso contrario, se transforma en un mero discurso ambiguo, falaz y retórico que culmina culpabilizando los profesores y desresponsabiliza y descompromete a los gobernantes. Analizadas de este modo, de las contradicciones presentes en la apropiación histórica y concreta de este concepto -según evidencias de investigaciones teóricas y empíricas- surge la propuesta de superar la idea de profesores reflexivos para dar lugar a la de intelectuales críticos y reflexivos. (p. 69)

Cabe destacar que en el espacio de una comunidad de práctica escolar, el director no solo la integra sino que tiene la función de mediador de las prácticas reflexivas, problematizando situaciones educativas y creando climas de confianza para la reflexión auténtica, en tiempos y espacios adecuados y con los objetivos claros que apunten a mejores

prácticas de enseñanza y mejores prácticas de aprendizajes por parte de los estudiantes. En ese escenario de cooperación, el director aporta su conocimiento para la reflexión partiendo de la experiencia donde se inscribe el objeto de análisis.

2.6. Educación Física Escolar

En Uruguay, a partir de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, confluyen políticas públicas relativas a la EF que significan un hito histórico. Una de ellas corresponde a la formación de estos profesionales; inicia con el plan de estudio del año 1992⁹ y se materializa en el año 2006 con el pasaje del Instituto Superior de Educación Física a la Universidad de la República, que se considera como la concreción de una política denominada “la academización de la Educación Física universitaria” (Ruegger y Torrón en Bracht, 2018).

Al haber experimentado ese proceso en su trayectoria profesional, esto influyó en la formación de la mayoría de las docentes, directoras coordinadoras y de la investigadora involucrada en la investigación. Sin duda, impregnó sus prácticas de enseñanza, posicionamiento y la identidad docente. La concepción de una actitud reflexiva como una actitud investigadora se hace presente en esos casos.

La otra política educativa implementada en la era progresista se inicia en el año 2003¹⁰, con el proceso de universalización e instalación de la EF en la escuela primaria de forma obligatoria (Ley N° 18.213¹¹), lo que redundaría en completar su obligatoriedad a nivel del sistema educativo, con un Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEIP, 2013).

9 Se incorpora la centralidad de las ciencias de la educación y la investigación educativa en la malla curricular. Estos títulos de profesor de Educación Física, fueron reconocidos como licenciatura por parte de la Universidad de la República en el año 2004.

10 Para ampliar esta información consultar CEIP (2009).

11 “Declárese obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria de todo el país, la que regirá a partir del año 2009”.

En este se incorpora por primera vez la EF como área de conocimiento y se implementa en el año 2009, denominado por el CEIP como “Año de la universalización de la Educación Física escolar”.

Este período colabora con su pretendida legitimidad, esto es, en su instalación como asignatura escolar capaz de distribuir al estudiantado conocimientos específicos de un área de conocimiento que en cualquier caso fuese superadora de su propia historia vinculada a la actividad física, al recreo o al tiempo de descanso de las áreas importantes (Devís Devís, 1997; Rozengart, 2011; Ron, 2015; entre otros en el mundo y la región), o al deporte espectáculo vinculado al rendimiento propio del deporte moderno inglés (Devís Devís, 1997; Bracht, 1996; Bracht y Caporroz, 2009; entre otros) que mal tratada puede fagocitar a la EF en una peligrosa idea de selectividad, exclusión y competición muy alejada de la escuela.

Estas ideas asomaron tímidamente en el siglo XXI entre investigadores uruguayos dedicados al estudio del campo y se comenzaron a hacer sistemáticas entre académicos y profesionales más entrada la segunda década del mismo siglo (Corbo, Sarni y Oroño, 2020). Entre las acciones más destacadas de los estudios mencionados, y que colaboran en la nueva configuración escolar para la EF uruguaya, se encuentran en la consideración e impulso de su profesorado como intelectual y la integración al PEIP como un área disciplinar junto a otras.

Respecto a este último punto, y en el marco del estudio en cuestión, corresponde decir que la EF que se enseña en la escuela requiere que los profesores atiendan la conformación en específica de cada contenido que se propone enseñar en su área. Es necesario establecer ciertas vigilancias que habiliten a afirmar que lo que se enseña sea un contenido propio de la EF y no de otro campo, y distinguir que el contenido para sí sea ese y no otro distinto del

mismo campo¹². Además, es crucial justificar el contenido y el área sujetadas políticamente a un proyecto pedagógico legítimo para la historia, la sociedad (uruguaya) en la que se instala y el proyecto político escolar.

Interesa aquí detallar especificidades concretas en relación al segundo punto, ya que la transformación deliberativa propuesta por Novoa (2009), aunque superadora de la transposición didáctica de Chevallard (1992), debe atender y vigilar lo epistemológico del campo, lo que entre otras cuestiones se requiere a fin de mantener cierto grado de precisión académica.

No es asunto de esta tesis profundizar en la distinción de las especificidades de los contenidos, aunque sí es importante aclarar que las prácticas reflexivas que lleva a cabo el profesorado de EF, de pretender ser tales, deben tener en cuenta la precisión epistémica.

Desde el año 2009, todos los profesores de EF tienen un mismo vínculo laboral con la institución CEIP, lo que implica una permanencia (con 20 horas semanales) en un centro educativo con actores supervisores que acompañan a los docentes en su quehacer profesional. En noviembre del mismo año, a partir de un llamado a aspiraciones, se creó una nueva figura en el organismo, que incorporó a treinta y seis coordinadores de EF a nivel nacional¹³.

Luego, en el año 2012, se realizó un llamado a efectividad con una nueva denominación, Director Coordinador de Educación Física. Este actor es de gran importancia en el proceso de implementación del Programa Escolar y en la generación de espacios de reflexión con los profesores, donde puede incorporar diversas miradas en el análisis de las

12 En este sentido, todos contenidos requieren definiciones para sí, que, con precisión, establezcan distinciones entre sí aportando primero a su delimitación y luego a su interacción, cuestión que deliberadamente debe atender posibles solapamientos.

13 Para ampliar sobre sus cometidos ver CEIP, 2009.

prácticas profesionales, proporcionar otros marcos teóricos y metodológicos, generar espacios de formación e intercambio académico a nivel de la jurisdicción, entre otros. Asimismo, es un actor catalizador de los procesos de legitimación de la EF en los distintos centros en el acompañamiento de cada uno de los docentes. Como gestor sociocomunitario, su anclaje está en una zona donde impulsa y dinamiza proyectos que involucren a los diversos actores educativos de sus escuelas, con el cometido de lograr la pertenencia a una comunidad más amplia.¹⁴

Tanto la elaboración del programa, como un arduo proceso de implementación, posibilitaron repensar las verdades naturalizadas de la Educación Física Infantil y ponen en debate el sentido de la misma en la educación básica y media. Como hechos significativos que dan cuenta de un momento fermental, se conformaron grupos de trabajo y debate curricular propiciados por la nueva figura de Coordinador de Educación Física, se generó una incubadora de innovación educativa denominada “construcción de saberes” y se publicó una revista que incluía artículos de corte teórico con relatos de experiencias (Ruegger y Torrón en Bracht, 2018, p. 116).

El proceso de conformación de la estructura funcional continuó con la creación de los primeros ocho cargos de Inspectores de EF, en el año 2014, que actualmente ha aumentado a once¹⁵. La Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) creó en el año 2021 el cargo de Inspector Coordinador Nacional de EF, que proyecta su intervención en tres líneas de acción: 1) el fortalecimiento de la supervisión; 2) la reconceptualización de la Educación Física Escolar y 3) la optimización en la organización y administración de los recursos que

14 Su desempeño profesional está delineado en la normativa “Perfil del Director Coordinador de Educación Física”, Circular N.º 4/2015, y fue equiparado al Maestro Director.

15 Únicamente tres inspectores atienden una jurisdicción por la concentración de profesores, los de Montevideo. Los restantes son inspectores regionalizados, lo cual implica supervisar a docentes y DC de dos o tres departamentos. Esta realidad compromete la calidad de la tarea supervisora.

posee la Inspección Coordinación Nacional para la unificación de criterios (Comunicado N.º 35/2021 de Inspección Técnica). Queda pendiente la creación del cargo de Inspector Nacional para completar dicha estructura como área.

En síntesis, se han señalado las particularidades que distinguen a los procesos de legalización y legitimación y, a la vez, se han presentado como íntimamente relacionados. Es decir, son componentes constitutivos de la EFE como práctica pedagógica cuya presencia oficial y universal es relativamente reciente en las escuelas públicas del país, a pesar de que estas instituciones tienen más de un siglo de existencia.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Elección del enfoque metodológico

La opción metodológica se enmarca en un diseño cualitativo, desde un enfoque biográfico narrativo y de corte etnográfico, para describir y comprender las configuraciones de las prácticas reflexivas de profesoras de EF de cuatro escuelas públicas de la jurisdicción Canelones Este, así como los sentidos otorgados a sus prácticas por parte de estas profesionales.

El tratamiento metodológico de esta investigación es de particular interés para generar conocimiento en el ámbito de la EF. Se entiende que es una forma de dar voz a las participantes involucradas en la investigación, lo que constituye un itinerario significativo en la producción académica que se aspira concretar.

Desde los orígenes de las sociedades, el enfoque biográfico ha desempeñado un papel relevante en la transmisión de las experiencias de vida y el conocimiento de una generación a otra, a través de variedad de formas orales, escritas y pictográficas. Las historias orales han

organizado y conformado a las comunidades desde la transmisión de canciones, cuentos infantiles, cuentos tradicionales, leyendas, rituales, entre otros.

A fines de la década de los 60 y comienzo de los 70, tras el giro hermenéutico y la crisis del positivismo, la investigación biográfico-narrativa se posicionó como una perspectiva cualitativa específica en el campo de la teoría social y educativa. Esta perspectiva generó cambios en la manera piramidal y tradicional de entender el poder en la investigación hegemónica y posibilitó un proceso de emancipación del conocimiento social.

Al decir de Bolívar (2006), esta perspectiva permite comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción de los sujetos, dando significado a través de los relatos de sus propias experiencias narradas se interpretando los hechos y las acciones. La subjetividad se volvió condicionante del conocimiento social, privilegiando la construcción de significados en los diálogos que se dan consigo mismo y con el otro (investigador y colegas).

El marco biográfico —entendido, en primer término, como la investigación que se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social— hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia, del conocimiento. En él tienen cabida todos los enfoques y vías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de biografías, material personal o fuentes orales, que dan sentido, explican o contestan preguntas vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las elaboraciones o posibles argumentos con los que se cuentan experiencias de vida o historias vividas desde la perspectiva de quien las narra. (p. 4)

Parafraseando a Suárez (2011), la investigación narrativa tiene la característica de ser coparticipada y de sostener relaciones horizontales y colaborativas entre los actores participantes, entre docentes e investigadores. Desde esta perspectiva, la coparticipación de las DC, como informantes calificadas, fue de interés para el estudio. La generación y

promoción de espacios de reflexión y análisis de las prácticas de enseñanza son aspectos clave de su función profesional. Por tanto, la coparticipación de las DC se inicia con un intercambio y negociación acerca de lo que caracteriza a la práctica reflexiva como referencia fundamental para definir la muestra de la población (selección de docentes de EF) que participó en la investigación.

Esta primera aproximación metodológica sitúa la investigación en un enfoque etnográfico que, de acuerdo con Rockwell, intenta:

Buscar maneras nuevas de describir y comprender las situaciones que se presencian o comparten. (...) La intención de observar y registrar todo, que surge inicialmente, se va reemplazando por la conciencia de que aún lo fragmentario puede ser significativo; lo recurrente puede ser representativo. A partir de esos fragmentos y regularidades, es posible proponer nuevas maneras de comprender relaciones, estructuras y procesos que rebasan la particularidad de las situaciones presenciadas. (2009, p. 52)

El investigador se involucra en la comunidad educativa que investiga para comprender en profundidad las prácticas profesionales de los docentes, de ahí la relevancia de la voz de las DC de la región en la que se busca delimitar la muestra. Si bien este estudio se desarrolla en un escenario conocido para la investigadora, dada su trayectoria profesional como profesora de EF en el organismo, el escenario concreto en que se realiza no corresponde a la jurisdicción departamental en la que ha desempeñado funciones. No obstante, es relevante aclarar que los años de acompañamiento a profesores como DC e inspectora del área aportan un valioso conocimiento del contexto institucional en donde se desarrolla la investigación: escuelas públicas, culturas escolares, historicidad de la educación física en estas instituciones, las prácticas docentes y un lenguaje común con las participantes.

La implicación es un proceso natural, inevitable en el trabajo con lo humano, del que ni el práctico ni el investigador ni el formador escapan. La clave está en ponerla en análisis para no quedar ciego ante su presencia al saber que se está adherido de alguna forma a lo que se observa, se escucha, y que ello ejerce influencias en la forma de conocer e interpretar. (Souto, 2017, p. 112)

A su vez, la presencia de las DC en algunas instancias del trabajo de campo permitió que las relaciones de confianza construidas con cada una de las profesoras se transfiera de alguna manera al espacio biográfico (Artuch, 2007), espacio de investigación, y tener acceso a los acontecimientos en las clases observadas así como estar inmersa en los lenguajes y conocimientos del profesorado al momento de sus discursos en las entrevistas narrativas.

Siguiendo este planteo, el proceso de investigación exige un distanciamiento, un alejamiento de las prácticas profesionales que son objeto de análisis y reflexión, tanto a través de observaciones como de diálogos con los docentes participantes. Se trata de provocar y dar la palabra a la experiencia empírica, dejándose sorprender por los eventos reales y las dinámicas propias de la experiencia educativa escolar. Queda claro que la finalidad es interrogar las realidades escolares desde su complejidad evitando distorsionar el funcionamiento institucional y las trayectorias profesionales.

3.2. La llegada a las escuelas

El estudio se llevó a cabo con profesores de EF del departamento de Canelones¹⁶, específicamente la jurisdicción Canelones Este¹⁷ de la DGEIP. La elección de esta jurisdicción se justifica en que las DC¹⁸ trabajan hace más de cuatro años como dupla pedagógica, por lo

16 El departamento elegido funciona en tres jurisdicciones: Este, Centro y Oeste.

17 Dado que la investigadora cumple el rol de Inspectora en Montevideo, y debido principalmente a la dependencia jerárquica y a ciertas tareas del cargo (entre ellas, ser miembro informante de la junta calificadora de los docentes), se opta por llevar a cabo el estudio en otro departamento y con otro colectivo docente.

18 La participación del director coordinador durante las instancias de investigación se justifica en su tarea formativa central para el desarrollo de las prácticas reflexivas habituales que este cargo impulsa en torno al

cual poseen un amplio conocimiento de su cuerpo docente. Tal es así que se integraron al trabajo etnográfico cooperativo involucrándose en algunas de las etapas de recolección de datos. Como se señaló anteriormente, partimos de la premisa sobre la importancia de establecer relaciones horizontales y colaborativas en la producción del conocimiento entre investigadores y docentes para entender las prácticas reflexivas desde sus propias perspectivas.

De una plantilla de cincuenta y siete docentes, y de acuerdo al objetivo de la investigación, se realizó un proceso minucioso de elección de un grupo específico que sería invitado a participar en ella. Fueron seleccionadas cuatro profesionales del área que cumplen con los siguientes criterios de inclusión:

- Poseer una trayectoria profesional (antigüedad) en el organismo de al menos cuatro años de trabajo, recorrido que le permite comprender las lógicas institucionales. Es en esta fase de estabilización (Tardif, 2004) que el profesor tiene una mayor confianza en sí mismo y sobre él la tienen los demás actores institucionales.

- Poseer una calificación docente en el orden del excelente. A dicha calificación se accede a partir de una valoración procesual y sistemática del profesional de tres categorías integradas a un documento¹⁹ de valoración del desempeño enseñanza, aprendizaje y vínculos. Se entiende que aporta elementos distintivos a las prácticas reflexivas.

- Ser sugeridos por las DC como docentes cuyas prácticas poseen rasgos distintivos de las “prácticas reflexivas”, en particular por sus buenas prácticas de enseñanza, preocupación

profesorado de campo. Señalamos adicionalmente la importancia que otorga el subsistema educativo de Educación Primaria para establecer relaciones formativas entre sus integrantes a lo largo de los años y entre roles, sostenidas en una cultura colaborativa.

19 La dimensión de enseñanza refiere a la relación teoría - práctica, donde se valora la planificación, la organización, el desarrollo profesional, la intervención docente y la atención a la individualidad. La dimensión de aprendizaje refiere a la gestión del aprendizaje, valorando logros alcanzados en el proceso y actitud del niño frente al aprendizaje. Por último, la dimensión de los vínculos atiende a la comunicación, y en ella se considera el clima de aula, el trabajo colaborativo y las redes y las comunidades de aprendizaje.

en formar parte del proyecto político pedagógico de la escuela y de legitimar la EF en la cultura escolar.

- Ser confirmadas por las direcciones escolares, en tanto informantes calificadas, como profesoras que realizan aportes disciplinares en los proyectos institucionales y/o curriculares; el posicionamiento docente y la presencia de la EF en la comunidad educativa.

- La participación, o no, en comunidades de práctica. Intencionalmente, se seleccionaron dos profesoras con participación en comunidades y dos profesoras sin dicha participación para estudiar su posible incidencia en las prácticas reflexivas.

Las protagonistas de la investigación, las coparticipantes e informantes calificadas, serán identificadas con los códigos que ilustran el siguiente cuadro.

INFORMANTES CALIFICADAS Y PARTICIPANTES	IDENTIFICACIÓN
Directoras Coordinadoras de la jurisdicción	DC 1 y DC 2
Profesora de la escuela N.º 1	Profe 1
Profesora de la escuela N.º 2	Profe 2
Profesora de la escuela N.º 3	Profe 3
Profesora de la escuela N.º 4	Profe 4
Maestra Directora de la escuela N.º 1	MD 1
Maestra Directora de la escuela N.º 2	MD 2
Maestra Directora de la escuela N.º 3	MD 3
Maestra Directora de la escuela N.º 4	MD 4

Cuadro N° 1 – Referencias para identificar las participantes e informantes calificadas.

Las formas de nominación con las que serán identificadas las fuentes de información, de los distintos anexos, durante el análisis se explican en el siguiente cuadro.

FUENTES DE INFORMACIÓN	IDENTIFICACIÓN
Anexo A - Entrevista y observación de clase de DC 1 con Profe 1	DC P1
Anexo B - Entrevista y observación de clase de DC 1 con Profe 2	DC P2
Anexo C - Entrevista y observación de clase de DC 2 con Profe 3	DC P3
Anexo D - Entrevista en prof. de DC 2 con Profe 4	DC P4
Anexo E - Entrevista en profundidad de MD 1	MD P1
Anexo F - Entrevista en profundidad de MD 2	MD P2
Anexo G - Entrevista en profundidad de MD 3	MD P3
Anexo H - Entrevista en profundidad de MD 4	MD P4
Anexo I - Entrevista narrativa a Profe 1	P1
Anexo J - Relato narrativa de trayectoria P1	R1
Anexo K - Entrevista narrativa a Profe 2	P2
Anexo L - Relato narrativa de trayectoria P2	R2
Anexo M - Entrevista narrativa a Profe 3	P3
Anexo N - Relato narrativa de trayectoria P3	R3
Anexo O - Entrevista narrativa a Profe 4	P4
Anexo P - Relato narrativa de trayectoria P4	R4
Anexo Q - Notas de campo con Profe 1	O1
Anexo R - Notas de campo con Profe 2	O2
Anexo S - Notas de campo con Profe 3	O3
Anexo T - Notas de campo con Profe 4	O4

Cuadro N.º 2 – Referencias para identificar las fuentes de información.

Las cuatro profesoras seleccionadas recibieron en el mes de julio del 2020 una carta de invitación para formar parte de la investigación, donde se explicita el objetivo general, el enfoque metodológico, el involucramiento como coparticipantes de las DC y los posibles meses del trabajo de campo a realizar, con la flexibilidad necesaria que implica un diseño cualitativo.

Al iniciar el mes de octubre se hicieron encuentros con tres docentes en sus escuelas, donde se observaron sus clases y se realizó una entrevista narrativa con una duración de dos a cuatro horas aproximadamente, con la presencia de las respectivas DC. Posteriormente, al iniciar el mes de diciembre se realizó un primer encuentro con una profesora y el segundo encuentro con dos de ellas, sin la presencia de las DC en este caso. En suma, el trabajo de campo con dos profesoras fue de cuatro horas y con las otras dos docentes se dio en dos encuentros de dos horas cada uno.

3.3. Técnicas de recolección y producción de datos

El trabajo de campo se realizó a través de cuatro procedimientos de investigación: la entrevista en profundidad, la observación participante, la entrevista narrativa y el relato narrativo.

La entrevista en profundidad, como técnica conversacional, permitió obtener información contextualizada, personalizada y con una riqueza particular gracias al conocimiento del colectivo docente por parte de las DC. Esta técnica permitió seleccionar a las docentes que participaron de la investigación, mediante un intercambio y negociación acerca de lo que caracteriza la práctica reflexiva como referencia fundamental.

A su vez, la entrevista en profundidad realizada a las respectivas MD de las escuelas permitió confirmar la inclusión de cada una de las profesoras y obtener la mirada de este actor en relación a las características de la práctica profesional de cada una de ellas, los aportes disciplinares en los proyectos institucionales y/o curriculares, su posicionamiento docente y la presencia de la EF en la comunidad educativa.

La observación participante se inició con la observación de clases utilizando una guía previamente elaborada que permitiese luego realizar un análisis de la práctica con tres focos:

docente (enseñanza), de los estudiantes y de los vínculos intersubjetivos. En cada caso se atendió:

- Eje docente: cómo lleva adelante la propuesta de enseñanza, claridad en las consignas y reformulación de las mismas, la construcción metodológica, el uso de los espacios y los tiempos de clase.

- Eje estudiante: los niveles de participación y decisión en las tareas, el compromiso con las tareas.

- Eje vínculos interpersonales: entre los estudiantes y la docente, de los estudiantes entre sí.

Al mismo momento, la DC observaba la clase y realizaba sus registros con la misma guía de observación previamente acordada.

Distintos autores problematizan los diferentes niveles de observación y participación como acciones en esta técnica, abarcando los distintos matices que la conforman. Esta técnica se debe comprender en sus dos aspectos. El investigador, en la medida que va generando las interacciones con los sujetos involucrados en el proceso de observación, desde una presencia ética y política respetuosa con el otro, se va convirtiendo cada vez más en participante. A su vez, la observación pasa por procesos diversos. Al decir de Rockwell:

La tarea de observación etnográfica no procede de un momento en que se ve todo a otro en que se definen cosas específicas para observar, sino al revés. Inicialmente, la selección inconsciente es un obstáculo para la observación y es necesario entrenarse para ver más. Esto se logra en principio, mediante la apertura a detalles que aún no encajan en ningún esquema y también atendiendo a las señales que proporcionan las personas de la localidad y que indican nuevas relaciones significativas. (2009, p. 54)

Si bien en la observación de las clases se puso el foco en los aspectos especificados anteriormente, que estaban plasmados en la guía de observación, hubo una especial atención

en permanecer con la necesaria apertura y la mirada atenta a las señales que se proporcionan en el acontecimiento didáctico de cada una de la clase para captar las nuevas relaciones significativas que hacen a nuestro tema de estudio, tal y como señaló Rockwell, teniendo presente que el saber docente apenas se documenta y el registro etnográfico ofrece una posibilidad de hacerlo visible.

Inmediatamente después de la observación de clases, se llevó a cabo la entrevista narrativa. Es una técnica que apuesta a la generación de “un espacio donde cobran relevancia los sujetos y sus interacciones, las tramas del discurso social, los pequeños y grandes relatos, la temporalidad, las biografías, las identidades” Arfuch (2008, p. 132). Es un gran desafío involucrarse en “el camino del diálogo” con el compromiso de la escucha atenta por parte del investigador. A pesar de ser parte activa en procesos de análisis de clases y entrevistas desde el campo profesional, fue un reto adoptar un rol distinto como investigadora, principalmente en los niveles de participación en los diálogos transcurridos en las entrevistas, evitando dar opiniones y modificando la mirada y la escucha. Al mismo tiempo, esta trayectoria profesional permitió establecer prioridades en qué observar, qué foco poner en las preguntas guía, formular nuevas interrogantes o profundizar en algunas de ellas, siendo consciente y teniendo presente la implicación en este escenario. A su vez, el lenguaje puesto en juego en los diálogos que se hilvanan en las entrevistas narrativas con las profesoras ocupó un lugar peculiar, pero no solo en términos de lo que se dice o no se dice en la conversación, sino también en cómo se dice, en relación con otros aspectos propios de lo humano como es el lenguaje corporal y gestual.

La entrevista narrativa se realizó teniendo en cuenta los siguientes tópicos:

- Las reflexiones en la acción: aspectos de reflexión; observaciones realizadas durante la propuesta de enseñanza que generaron intervenciones; observaciones sobre el desenvolvimiento de los estudiantes.

- Las reflexiones posteriores a la acción: valoración de la propuesta de enseñanza; aspectos a mantener o mejorar; estrategias de enseñanza; los conocimientos puestos en juego.

- Espacios y tiempos para la reflexión de su práctica profesional.

Estos tópicos fueron contruidos a partir de los aportes de los distintos momentos del análisis didáctico de la práctica de enseñanza propuesto por Edelstein (2011), principalmente el reencuentro, la interpelación y la problematización de la clase.

Por último, se le propuso a cada una de las profesoras la elaboración de un relato narrativo (escrito o grabación de voz) sobre su trayectoria profesional. Se sugirió seleccionar cuatro o cinco momentos significativos vinculados a la configuración de sus prácticas docentes situadas en un contexto institucional e histórico-político específico articulado con el diálogo con otros sujetos (colegas docentes, otros agentes culturales, estudiantes, comunidad) en vínculo a los espacios educativos.

La documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas. (Suárez, en Sverdlick, 2012, p. 71)

Estos documentos tienen un potencial formativo, horizontal y democrático para la reconstrucción crítica de la realidad escolar, la interpretación de los sentidos y significados otorgados por los protagonistas a sus prácticas docentes, así como al desarrollo profesional. Suárez (en Sverdlick, I., 2012) propone distintos dispositivos para elaboraciones individuales

y colectivas con el cometido de crear nuevas formas de considerar y documentar las experiencias escolares y lograr “la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de las prácticas docentes” (p. 72). En esta investigación utilizamos el relato narrativo con la intención de desafiar al docente a la reflexión, interpretación y reconstrucción de sentidos de la trayectoria profesional que contribuya a la reconfiguración y resignificación de las experiencias vividas.

3.3.1. Aspectos éticos.

Todas las grabaciones digitales realizadas en las entrevistas y los relatos narrativos fueron transcritas a textos y proporcionadas vía correo electrónico a las respectivas participantes para su lectura, revisión y validación de la información. Asimismo, toda la información recolectada y producida en esta investigación es de carácter confidencial, lo cual quedó expresado en el consentimiento informado de cada participante.

3.4. Categorización y triangulación de fuentes

En el análisis e interpretación de los datos producidos en el trabajo de campo se utilizó tres tipos de triangulación (Denzin en Flick, 2007): triangulación de fuentes de datos, triangulación de la teoría y triangulación metodológica. La observación de las clases, las entrevistas y los relatos narrativos de las profesoras, así como la documentación producida por las DC, fueron la materia prima para dichas triangulaciones.

La triangulación consistió en utilizar diferentes fuentes de datos obtenidos en entornos temporales y espaciales diferentes, implicando a las participantes. En este abordaje del análisis se combinan las voces de las profesoras, las MD de escuela y las DC en torno a ejes temáticos que configuran esta investigación. La experiencia toma un valor relevante, es eso que me pasa, al decir de Jorge Larrosa:

La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (2006b, p. 89)

La triangulación de la teoría desafió a aproximarnos a los datos con múltiples perspectivas teóricas. En este sentido, desde las diferentes perspectivas teóricas se elaboran categorías analíticas que interpelan las prácticas y develan los significados que los autores les atribuyen.

Por último, la triangulación metodológica apuntó a interpretar los datos obtenidos con las distintas técnicas empleadas. Con este enfoque, se busca relacionar datos tomados de las distintas fuentes. Se buscó agrupar temas o conceptos como elementos comunes presentes en las prácticas de todas las participantes principales e identificar singularidades a destacar en algunas de ellas.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En esta investigación se sostiene que la práctica educativa como objeto de conocimiento no es neutral ni objetiva, sino que se configura como un escenario complejo, expuesto a diferentes condicionamientos sociales, culturales, políticos, pedagógicos e institucionales. Desde esta perspectiva, es fundamental reconocer que suele ser un espacio conocido y naturalizado para los docentes, en particular de la EF, por lo cual resulta relevante explorar, interpretar y significar la experiencia profesional desde sus propias concepciones y representaciones.

En este contexto, el enfoque del análisis y la discusión de la información producida en el trabajo de campo se orienta a construir articulaciones entre la práctica y la teoría, lo

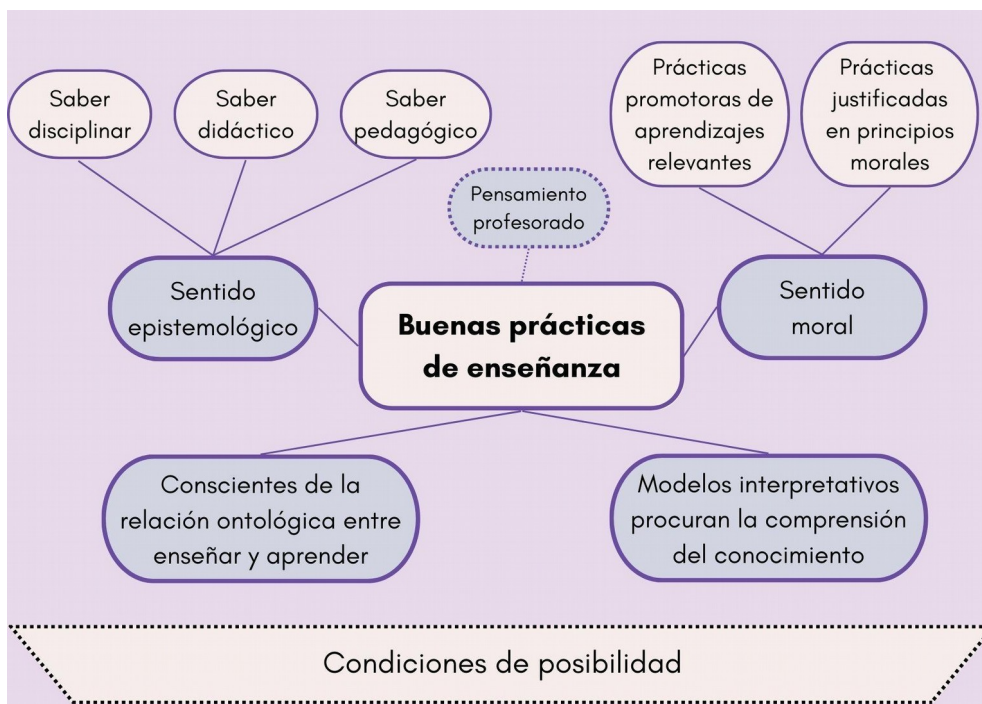
individual y lo colectivo, lo explícito y lo implícito en las prácticas profesionales reflexivas. Siguiendo a Bolívar (2002), se desarrollará un análisis paradigmático en el cual el centro está en la voz de los informantes calificados y las profesoras coinvestigadoras. Este proceso implica la categorización como punto de partida de un proceso abierto y riguroso de triangulación (Flick, 2007) para llegar a una articulación y teorización integradoras de producción de conocimiento nuevo en relación a la construcción de prácticas reflexivas en el campo de la EFE.

Cabe aclarar que las preguntas y los objetivos que orientaron la investigación poseen una estrecha vinculación dificultando la presentación de un análisis compartimentado. Por ello, se plantean ejes temáticos donde se relacionan las distintas categorías para la elaboración del análisis.

Se construyen esquemas para cada uno de los ejes temáticos en los que se vinculan las categorías teóricas con las categorías emergentes del trabajo de campo. Al respecto, se señala que ambas están atravesadas por un aspecto común, las condiciones de posibilidad (Foucault, 1997), que le da a cada una de ellas un sentido crítico reflexivo que las distingue de otras prácticas profesionales.

4.1. Las buenas prácticas de enseñanza de la Educación Física

En primera instancia se presenta el análisis de la información aportada por las docentes de EF participantes en la investigación, donde inicialmente se confirma la preocupación particular de estas docentes por llevar a cabo buenas prácticas de enseñanza en la Educación Física Escolar desde el sentido epistemológico y el sentido moral, en términos de Fenstermacher (1998) y Edelstein (2011).



Esquema N.º 1 – Buenas prácticas de enseñanza

Al comenzar el análisis de las propuestas de enseñanza de las profesoras se observan posicionamientos claros de enseñantes ocupadas en abordar contenidos programáticos definidos (juegos, deportes y gimnasia fueron los contenidos trabajados en las distintas clases observadas) lo que nos permite reconocer su interés en que sus enseñanzas posean diversidad y especificidad disciplinar. Sin embargo, las intenciones epistémicas no siempre se consolidan en las prácticas docentes analizadas.

Para identificar y comprender dicha diversidad, se retoman dos componentes constitutivos del pensamiento del profesorado (Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006). Se hace referencia a lo científico como conocimiento y el contenido como conocimiento, los cuales junto a otros guían y orientan el accionar del docente y permiten hacer visible una pluralidad epistemológica a la hora de analizar sus prácticas profesionales. Desde este punto de partida, se puede caracterizar una buena práctica de enseñanza delineando las

singularidades que las diferencian de otras prácticas. Por ejemplo, acerca de los deportes colectivos encontramos diversos matices.

Este curso me ayudó a pensar el deporte escolar con una mirada crítica, más allá de la técnica, táctica y reglamento. Fue una satisfacción lograr una secuencia del contenido que me permitiera trabajar desde el rol de la mujer en el deporte, la influencia de los medios masivos de comunicación y el consumo, hasta los estereotipos de cuerpo y los estereotipos de género asociados a cada deporte. (R2, p. 54).

El fragmento da cuenta de una identidad profesional que se posiciona desde la perspectiva crítica ya que orienta la enseñanza de la práctica deportiva situada histórica y localmente, problematizando componentes del deporte desde abordajes de género y de consumo, entre otros. La forma de presentar la enseñanza desde una reflexión crítica y deliberada apuesta a debates y construcciones colectivas con los estudiantes más allá de los muros de la escuela.

En las siguientes voces de dos profesoras se trasluce una perspectiva práctica de las identidades profesionales.

La idea era trabajar desde lo más macro, desde lo predeportivo, no estar muy desde un deporte en sí, sino trabajar ciertas características generales que me podría dar desde los diferentes deportes. (P1, p. 30)

Nosotros estábamos trabajando deporte individual, habíamos terminado el atletismo y empezamos con deportes colectivos. Yo me había propuesto preguntarle a ellos que deportes querían trabajar. (...) pasar por la experiencia de un deporte alternativo. (...) Que conocieran otro tipo de deporte alternativo, y a diferencia de lo que ya hemos trabajado, desde las diferencias y las similitudes. (P4, p. 71-73).

Podemos ver claramente que las profesoras direccionan y redireccionan los procesos de enseñanza según las circunstancias que van viviendo y realizan un abordaje del deporte desde un saber hacer, el que en principio no evidencia —necesariamente— solidez epistémica. Sí, en todo caso, las decisiones sobre aquellos contenidos a enseñar interactúan con las necesidades del centro educativo. Una de las profesoras, por ejemplo, cambió contenidos en su planificación a raíz de la invitación del campamento, incluyendo deportes alternativos.

Ahora bien, al incorporar al análisis el paradigma culturalista de la EF (Soares et al., 1992) se pueden identificar las diferencias en el tratamiento de distintos contenidos programáticos, donde las prácticas reflexivas se posicionan como prácticas de significación, dotando de significado a los conocimientos y contenidos que se ponen en juego en cada una de las clases. Las propuestas de enseñanza de los contenidos observados en las distintas clases buscan promover la apropiación de elementos vivenciales (saber hacer o saber experiencial) y elementos discursivos o conceptuales (saber técnico y crítico) parcialmente habilitantes para la comprensión de los modelos culturales. De esta manera, los estudiantes pueden tomar decisiones y, eventualmente, impulsar ciertas transformaciones de lo enseñado, al menos en el plano moral, si se tratara de contenidos contextualizados. Por otra parte, la enseñanza de bajo valor epistémico y, en todo caso, con valor moral, aunque posible de referir a buenas prácticas, limita en mucho las posibilidades de instalarse en tanto prácticas críticas (Sarni, 2021; Bagnara, Fensterseifer y Rozengardt, 2022).

Ahora tomamos para el análisis la unidad didáctica —deporte colectivo, rugby— que se encontraba abordando la profesora de la escuela N.º 2, en la cual se anuncian aspectos relativos a contenidos específicos que hacen a la enseñanza de la práctica del deporte, como otros relacionados con su historia. El desarrollo de esta propuesta de enseñanza se basa en un

soporte teórico con decisiones disciplinares y didácticas pensadas en diálogo con el conocimiento deportivo que poseen los estudiantes. La elección del rugby, un deporte colectivo poco conocido en nuestra sociedad, se ha fundamentado en varios factores, como el marco del torneo de clasificación de Uruguay para el Mundial de Francia 2023, el hecho de que se hayan trabajado otros deportes colectivos el año anterior, el objetivo de ampliar y diversificar el conocimiento de los estudiantes acerca de los deportes colectivos, y poseer la formación para su abordaje.

En la primera clase hicimos una puesta en común de qué sabían ellos del rugby. Hablamos un poco de los cuadros principales de nuestro país, sabía que estábamos por clasificar en el mundial. Un poco dar una imagen del deporte, de cómo está en nuestra sociedad y por qué el fútbol y por qué el rugby no- De dónde viene, cómo ingresa en la escuela. Eso lo trabajé las primeras clases. Pero después quise que lo jugaran. (...) Ellos no tenían conocimiento de rugby, algunos niños tienen algún familiar que lo juega, o lo han visto algunos pocos. Me pareció un deporte ... yo ya lo habían trabajado el año que nos habían capacitado, que me gustaba hacerlo con este grupo, porque el año pasado trabajé mucho fútbol y voleibol y quería darle algo diferentes y me gustaba. (Anexo P2, pp. 48-49)

El fragmento de entrevista hace visible la perspectiva culturalista explicitada anteriormente, ya que la propuesta de enseñanza del deporte apunta a enseñar elementos vivenciales para saber practicarlo, acompañado de elementos conceptuales donde se construyen los saberes técnicos. De forma deliberada, en esta unidad didáctica, la docente puso a circular, de forma parcial, saberes críticos (Bagnara, Fensterseifer, Rozengardt, 2022), saberes relativos a aspectos socioculturales e históricos del deporte (Bracht y Caparroz, 2009; Libois y Rozengardt, 2014; Ron, 2015).

La narrativa de la docente explicita su intención de situar al rugby como alternativa al fútbol (hegemónico), de enseñar a jugarlo y comprenderlo como parte de la cultura uruguaya,

posibles justificaciones para su ingreso a la escuela y el conocimiento del deporte por parte de familiares, todo lo cual va conformándose en significados constitutivos de saberes críticos.

Desde la perspectiva didáctica destacamos que la profesional delineó una sólida construcción metodológica (Edelstein, 2011) para desarrollar la propuesta de enseñanza del deporte colectivo. Fundamenta la elección de un deporte como el rugby para, entre otras cosas, promover diálogos más allá de la clase involucrando a la familia. Podemos interpretar, a partir de la palabra de la profesora, que se favorecen diferentes niveles de abordaje del deporte, los distintos clubes de rugby en nuestro país, la participación uruguaya en el mundial y los interroga sobre “cómo ingresa en la escuela” (P2, p. 48). También podemos especular sobre la posible invitación a familiares que practiquen este deporte para conversar con los niños.

Otra de las profesoras planifica la enseñanza de los deportes colectivos para grupos de segundo nivel, pero encontramos una diferenciación poco clara entre deporte y juego como contenidos de su práctica, cuestión que resalta la debilidad epistémica y obstaculiza la práctica reflexiva en cuanto al dominio del conocimiento del contenido.

El dominio disciplinar quizás lo tiene que trabajar más en cuanto a poder conceptualizar el contenido a enseñar (...) Buscarle esa parte de focalizar más bien en lo conceptual, dando más intervenciones que sean del deporte colectivo en sí o situaciones de juego conceptualizando y llevando al dominio de lo disciplinar en la clase, que por momentos no se lograba visualizar. (DC P1, p. 2)

A continuación, en las palabras de la profesora se hace visible la debilidad epistémica en su discurso al argumentar que la enseñanza del deporte es para los grupos de tercer nivel y que los conceptos clave del deporte fueron enseñados en pocas ocasiones a estos grupos.

La idea era trabajar desde lo más macro, desde lo predeportivo, no estar muy desde un deporte en sí, sino trabajar ciertas características generales desde los diferentes deportes, las estrategias, el tema del uso del espacio, el trabajo en equipo, también estuve trabajando con el tema de la manipulación de los objetos, con la mano, con el pie. (P1, p. 30).

Por otra parte, al preguntar sobre cierto aspecto de la enseñanza del deporte, la profesora responde con una expresión de duda. Ello nos recuerda que, según Dewey (1998), en el pensamiento reflexivo hay un primer estado de duda y curiosidad que da origen a la reflexión. En consecuencia, cabe preguntarse: ¿cómo se aborda el deporte con los grupos de segundo nivel por parte del colectivo docente del área?, ¿cómo lo trabajan los supervisores junto a los profesores de la jurisdicción?, ¿cómo se propone enseñar el deporte en el PEIP? A través de estas preguntas situamos la reflexión sobre la enseñanza del deporte en el espacio y tiempo pedagógico de la comunidad de práctica en el campo de la EFE. A su vez, analizar el dominio del contenido como conocimiento nos hace pensar en la mediación desde una perspectiva intercultural, es decir, considerar las concepciones culturales de la sociedad o de los propios niños supone riesgos que es necesario asumir conscientemente y con responsabilidad.

Porque, y esto es esencial, sabemos que no hay posibilidad de afirmación de la subjetividad sin intersubjetividad, y por ende, toda biografía, todo relato de la experiencia es, en un punto, colectiva/o, expresión de una época, de un grupo, de una generación, de una clase, de una narrativa común de identidad. Es esta cualidad colectiva, como huella impresa en la singularidad, lo que hace relevantes las historias de vida. (Arfuch, 2007, p. 79)

La autora, en otras palabras, nos permite traer de forma recursiva que las buenas prácticas de enseñanza, como prácticas sociales, son producto de la interrelación de las condiciones sociales objetivas y las condiciones personales subjetivas, y requieren de la

mediación de un otro autorizado, superando una postura idealista (Perrenoud, 2004) que restringe la práctica reflexiva a una cuestión únicamente de voluntad.

Por consiguiente, argumenta sobre la importancia del desarrollo profesional de los profesores, el cual implica participar en ciertos espacios preferenciales de formación (eventos, lecturas, investigaciones, cursos, etc.) y, por tanto, generar diferencias en el dominio del conocimiento. Queda entonces la expectativa de que el aporte de precisión semántica, en términos de saber, haga posible la reconstrucción colectiva del objeto de enseñanza y la superación epistémica/moral de todo caso en el cual estas debilidades pueden manifestarse.

Tal puede ser el caso de la profesora de la Escuela N.º 1 ya que evidencia mayor claridad en los conceptos clave a ser enseñados en la unidad didáctica gimnasia, como resultado de la profundización disciplinar alcanzada en la comunidad de práctica. Ello implica un posicionamiento de la gimnasia, en el marco de la EF escolar como práctica humanizadora que garantiza que los estudiantes tengan la posibilidad de comprender lo que hacen, de experimentar diversos movimientos como posibilidad de expresión, creación y autonomía (Ayoub, 2003). Esta práctica está convocada a dialogar con otros elementos de la cultura corporal de movimiento. Según Souza y Gallardo, la gimnasia es:

É uma manifestação da Cultura Corporal que reúne as diferentes interpretações das Ginásticas (Natural, Construída, Artística, Rítmica, Aeróbica, etc.) integrando-as com outras formas de expressão corporal (Dança, Jogos, Teatro, etc.) de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social, e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes. (1996, p. 2)

En el ámbito escolar, la gimnasia se redimensiona a partir de la tamización pedagógica y didáctica, cobrando un nuevo sentido para transmitir la cultura corporal de movimiento y fomentar que los estudiantes sean conscientes de su disponibilidad corporal instaurando una

posición reflexiva. Pastorino y González (2023) nos invitan a organizar la enseñanza de la gimnasia escolar, con una mirada estudiosa y atenta para abrir diversas posibilidades y despejar ciertas complejidades que forman parte de su historia, “en áreas de conocimiento corporal, conceptual y crítico” (p. 16). Del mismo modo que para el deporte, la mirada crítica habrá de sumar a la enseñanza del objeto su reflexión en clave ciudadana, lo que implica secuenciar otros contenidos y actividades didácticas cuyas búsquedas intencionales se propongan avanzar en la discusión (política), entre otras cuestiones, de las formas y modos de sus productos, vestimentas, consumos, estéticas, y esto en claves sociales. Esto, claro está, deberá ser objeto de materialización, secuenciación y desarrollo didáctico.

Tal reflexión supone repensar la enseñanza en lo colectivo, dialogar en la comunidad de práctica, como espacio de formación y reflexión sobre el trabajo profesional docente, con incidencia en las enseñanzas en la unidad de gimnasia. Su respuesta evidencia momentos de autorreflexión sobre sus prácticas.

Eso de tener más presente lo técnico, poder darle nombre a los ejes, de poder fundamentar la alineación, la base de sustentación y todas esas cosas. Poder explicarle a los chiquilines, salió en base a las charlas que tuvimos con mis compañeras. Antes no lo fundamentaba tanto. Me abrieron un poco la cabeza en decir que son fundamentos desde la EF que son básicos, que capaz no lo dan en otras clases y que es propio de la gimnasia. (P1, p. 35)

En el relato anterior se vislumbra un análisis de la intervención pedagógica donde aparecen algunos diálogos sobre los saberes puestos a circular, técnicas y saberes conceptuales (González y Fraga, 2021).

Queda claro que la relación entre lo disciplinar y lo didáctico es un eje estructurador de toda construcción metodológica (Edelstein, 1996) que fundamenta una práctica reflexiva.

Como alude la docente, implica valorar las reflexiones y relaciones entre la teoría y la experiencia empírica para justificar las prácticas y los cambios que se van decidiendo.

Se trata de docentes dispuestos a cuestionarse y pensarse con gran apertura para modificar su pensamiento y su práctica desde una conversación reflexiva con la situación (Schön, 1998).

Juego reglado lo venimos trabajando desde la virtualidad. (...) Creía que teníamos que trabajar más desde lo colectivo y desde los juegos con pelota que es muy importante que puedan tener un dominio mínimo del elemento. Y bueno, después, de los conocimientos de iniciación deportiva que tuve en el ISEF, que es más bien vinculado al deporte que tiene que ver con la práctica del juego. (P3, p. 59)

Trabajar también más del lado de lo creativo y lo que traían los chiquilines. De ver la cultura propia de ellos. Había algunas niñas que iban a gimnasia artística y bueno traían ciertas cosas. De ver los saberes culturales. (P1, p. 35)

En la entrevista con la Profe 3 se evidencia un proceso de reflexión personal del cual deriva un cambio notorio en su discurso a partir del análisis de su práctica. Inició expresando que estaba trabajando el juego reglado (ANEP-CEIP, 2013) donde la propuesta implicaba generar estrategias de juego a nivel colectivo, evidenciándose un sólido posicionamiento conceptual del juego como objeto cultural, en clave ciudadana, al momento de posicionar a los niños como autores en la construcción de estrategias de juego. Sin embargo, al momento de exponer qué conocimientos puso a circular en la clase, incorpora otros aspectos: “conocimientos un poco sacados del deporte, pero más bien actividades de estrategia, que ellos nombraron la clase pasada como plan, y yo lo seguía hablando de la misma forma” (P3, p. 59).

Estas reflexiones demuestran el poder formador y transformador del análisis de las prácticas de enseñanza al favorecer la creación de propuestas más sólidas en cuanto al dominio disciplinar y crear conciencia sobre la relevancia de un lenguaje que habilite el diálogo intercultural, tal como argumenta Giroux (2003).

Si el lenguaje es inseparable de la experiencia vivida y del modo en que las personas crean una voz distintiva, también está conectado con una intensa lucha entre diferentes grupos para determinar qué se considerará significativo y de quién será el capital cultural que prevalezca en la legitimación de modos específicos de vida. Dentro de las escuelas, el discurso produce y legitima configuraciones de tiempo, espacio y narrativa, y ubica en una perspectiva de privilegio a determinadas versiones de la ideología. (p. 176)

Entonces, debido a la relevancia del uso dialógico del lenguaje y su capacidad para construir realidad, al analizar la enseñanza del juego propuesta por la profesora de la escuela N.º 3, debemos detenernos para argumentar acerca del abordaje cultural de la enseñanza del juego (Pavía, 2010; Pavía, 2021; Sarlé, 2008) como contenido disciplinar de la EF. Por ende, podemos afirmar que en el juego como contenido se hacen presentes aspectos culturales, sociales, históricos y éticos.

Se vuelve necesario dejar de pensar la enseñanza y el juego como procesos separados y como se ponen en diálogo para favorecer la circulación de saberes. Si en “el jugar por jugar” la intervención docente se limita a contemplar el juego y en “el jugar para” interviene tanto que el juego se diluye, ¿cómo confluyen y conviven ambas posturas en la escuela? Este binomio no resuelve el problema de la enseñanza del juego escolar. Las perspectivas dicotómicas empiezan a resolverse cuando se concibe al juego como un saber (Villa, Nella, Taladriz, Aldao, 2020) y abdicar que los niños naturalmente ya saben jugar. (Sarlé, 2008). Siempre el jugar implica un saber, siempre hay saberes en juego, esto no quiere decir que “jugamos para

enseñar” ni tampoco se trata de “poner contenidos” en los juegos (Nella, 2009). (Saredo, 2022, p. 1)

Según Sarlé (2008), hay muy pocas actividades en las instituciones educativas que desafían a los estudiantes a tomar decisiones, administrar la metacomunicación en determinado contexto, negociar reglas con sus pares, ensayar y construir alternativas posibles sin estar condicionados por los resultados, lo cual resulta relevante para la inclusión del juego en la escuela. Nuevamente, en este caso el juego como saber requiere su análisis crítico en clave cultural, lo que en materia de enseñanza supone, por ejemplo, darle tratamiento a las distinciones señaladas (juego como medio o como fin), problematizarlo en clave histórica y social, analizarlo como manifestación y producción social de varios estereotipos o de diversidades culturales.

Ahora bien, volviendo al análisis didáctico de la práctica de enseñanza, las cuatro profesoras realizaron reflexiones sobre aspectos positivos o dificultades con sinceridad y autenticidad, destinando el tiempo necesario para el análisis en profundidad de los tópicos propuestos.

Yo te digo las cosas como son para que te sirva la investigación. (P3, p. 60). La pertinencia de esta actividad (...). Quizás no haya sido lo más adecuado (...) No hubo un tiempo de encuadre (P2, p. 41); Lo que me parece que falló fue haber cambiado el espacio físico. (P4, p. 72); Si, alguna estrategia en cuanto a lo organizativo. Había algunos tiempos de espera demasiado largos. Los chiquilines como que intentaban hacer otras cosas. (P1, p. 34)

Esta actitud de sinceridad está acompañada con una clara intención de pensar los sentidos de sus prácticas, analizar, reflexionar y buscar alternativas para mejorarlas. Claro está que cuando se trabaja en colaboración (Carr y Kemmis, 1988) surgen otras posibilidades, como por ejemplo cuando se elaboran proyectos entre docentes o a nivel institucional.

Para implementar una buena práctica de enseñanza es necesario identificar o tener presente las condiciones de posibilidad. Al respecto, la infraestructura disponible y la carga horaria destinada a la educación física en la escuela determinan el cronograma de horarios para los grupos escolares. Estas dinámicas institucionales, entre otras, son aspectos clave para poder desplegar dicha práctica.

Creo que la propuesta fue clara, motivadora (...) La verdad que a nivel de la planificación daba para hacerla, quiero estar cerrando el contenido. Ahí no le erré. (...) Me está costando mucho el horario, lo estoy notando, tengo mucha interferencia. He querido trabajar adentro y a veces es peor porque están pasando hacia el comedor. En realidad en el año no fue así, es como que a esta altura, las maestras necesitan más tiempo con los gurises en el espacio. (P2, pp. 46-47)

A través del diálogo, durante el trabajo de campo, se fueron creando posibilidades para la reflexión sobre qué cambiarían y qué mantendrían de su clase, es decir, de su propia práctica. Así las profesoras llegaron a identificar con mucha claridad obstáculos generados por las condiciones contextuales que limitan decisiones metodológicas a la hora de planificar las actividades. “El espacio físico no ayuda. Fue necesario cambiarlo para no exponerlos tanto al sol” (P4, p. 70). La reflexión da cuenta de la responsabilidad asumida de cuidar la salud de los niños y garantizar su participación en las actividades. En otra entrevista la profesora anuncia: “El tema es que también el tiempo me juega pila en contra” (P3, p. 58).

En esta reflexión, el eje devela el compromiso con el conocimiento que enseña, pero también reconoce las limitaciones del tiempo de la experiencia educativa con los diferentes grupos. A modo de ejemplo, es relevante señalar que la profesora trabaja con ocho grupos en una escuela y con nueve en otra, ya que tiene un cargo compartido con dos centros

educativos. Estos condicionamientos laborales e institucionales la llevan a organizar su cronograma de horarios con cinco clases por jornada.

La profesora de la Escuela N.º 2 explica:

Poder coordinarlo de otra forma con los compañeros. Fíjate que yo ahora estoy cumpliendo un rol de la hora de juego que no es ni lo que yo quiero, ni lo que tiene que ser. (...) De alguna forma si vamos a salir a jugar, yo le trato de dar un contenido que en media hora lo puedo dar. Yo soy totalmente consciente de esto. (...) Yo de hecho tengo un proyecto de “Tecnología y movimiento” con la maestra de quinto y funciona realmente. Está buenísimo. Planificamos, la maestra baja conmigo, es otra cosa. (P2, pp. 43-44)

En el anterior fragmento de entrevista se reconoce una reconstrucción crítica de la experiencia y se mencionan algunos condicionamientos del contexto institucional (Giroux, 2003) que no son fáciles de superar y que, aun reconociéndolos, afectan las prácticas.

A partir del análisis de las condiciones de posibilidad (Foucault, 1997), las docentes sostienen que han logrado sobrevivir a los bajos niveles de las mismas, sacando provecho cada vez que se presentan, lo cual imprime un sentido crítico a las prácticas reflexivas en estudio.

Más allá de estas limitaciones analizadas, desde la perspectiva de las DC las propuestas de enseñanza de las docentes participantes en la investigación evidencian un posicionamiento conceptual desde la cultura corporal de movimiento (Betti, 1996; Bracht, 1999) y las prácticas corporales.

Trabaja desde la cultura corporal del movimiento, eso es importante. Su proyecto está sustentado desde ahí. (DC P1, p. 1)

Se hizo un abordaje del juego, no como medio, fue un abordaje desde la cultura, como un fenómeno cultural de aquellos indígenas. Se transversalizó un contenido haciendo un abordaje interdisciplinar que tiene el enfoque cultural, porque son parte de nuestra cultura las

civilizaciones indígenas. Ahora, se trae esa cultura como saber desde el área de conocimiento corporal, desde la cultura corporal del movimiento contemporáneo. Al traer los Juegos Olímpicos por más que no es del nivel, se hacen clasificaciones sobre qué diferencias hay con los juegos que hacemos en la escuela. (DC en P3, pp. 66-67)

En este relato se evidencia que las prácticas de enseñanza conjugan saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos desde el sentido epistemológico (Fenstermacher, 1998) con algunos matices en cuanto a su solidez epistémica. Otra característica del tratamiento de la enseñanza que aporta a la configuración de prácticas reflexivas es la utilización de modelos vinculados al enfoque interpretativo, los cuales se ocupan de facilitar la comprensión del conocimiento que se está enseñando a través de una escucha atenta del alumnado en relación a sus dudas y aportes.

La profesora incorpora la palabra de los niños en la siguiente consigna. Hay una escucha y observación atenta al desempeño y las intervenciones de los niños integrándolo a su propuesta. (O1, p.83)

La profesora a través de preguntas promueve la reflexión en los niños ¿cómo podemos hacer los pases para aprender la dinámica de juego? (O4, p. 91)

El relato constata que las profesoras apuntan a generar aprendizajes comprensivos genuinos, emergen claras huellas que refieren a formas de trascender el hacer por el hacer porque implican practicar, conocer y operar con los contenidos apropiados en las clases de educación física. Aportes de varios autores, tales como Perkins (1997), Gardner (1997) y Litwin (2008), señalan que la enseñanza para la comprensión se centra en el saber hacer, es decir, en proponer actividades experimentales y también en utilizar elementos discursivos para dar significado a las prácticas —en nuestro caso las de enseñanza de la Educación Física

— involucradas a través de ciertas formas de nombrar lo que se hace desde una perspectiva plural.

Para complementar y enriquecer el modelo de enseñanza para la comprensión, específicamente desde la educación física, Arnold (1991; en Devís Devís, 1997) aporta características del conocimiento práctico o “saber cómo”. Distingue un sentido débil y otro fuerte del conocimiento práctico de las actividades físicas.

El primero de ellos se refiere a una persona físicamente capaz de hacer algo y de demostrarlo, pero que no sabe decir nada sobre ello a modo descripción o comprensión. El segundo sentido alude a una persona que es capaz de hacer lo que dice que pueda hacer y que puede dar una explicación descriptiva y penetrante de cómo lo ha hecho. (1997, p. 147)

El autor desarrolla este concepto en el marco de la enseñanza del deporte, donde las habilidades técnicas deben ser enseñadas dentro del contexto de juego deportivo para poseer significado y así habilitar procesos de aprendizaje en el sentido fuerte del conocimiento práctico.

Por lo tanto, un abordaje multidimensional implica actividades de enseñanza planificadas para promover el diálogo y el debate sobre el conocimiento, involucrando instancias de explicación, ejemplificación, aplicación, comparación, contraste y justificación (Corrales et al., 2019). Este enfoque fue emergiendo en las observaciones de clase haciendo visible también el dominio conceptual y epistemológico en situaciones didácticas. “Retoma con los estudiantes, que a diferencia de otros deportes, los pases son hacia atrás en rugby. (...) la tarea es para trabajar el concepto de ataque y defensa” (O2, p. 86).

Se observa la intención pedagógica de poner la atención en un aspecto del deporte para compararlo con situaciones de juego en otros más conocidos por los estudiantes. Al mismo tiempo, aporta explicaciones sobre los aspectos tácticos a trabajar en esa actividad. En

otro caso, la docente de la escuela N.º 1 le solicita a los estudiantes comparar las estrategias de juego llevadas adelante en dos momentos de la clase problematizando las diferencias. “La profesora pregunta: ¿Cómo deben hacer para quitar la pelota a los otros equipos? Vuelven a jugar. Posteriormente, en el cierre, sentados en ronda, reflexionan sobre las diversas estrategias tomadas por los distintos equipos” (O1, p. 80).

Ambas prácticas de enseñanza apelan a la reflexión utilizando diferentes recursos didácticos, buscan promover la construcción de su propuesta desde una perspectiva comprensiva, con una clara intención de que los aprendizajes impliquen un saber hacer, la comprensión de dicho hacer para la construcción de sus conocimientos prácticos y de las prácticas deportivas por parte de los estudiantes.

Las cuatro profesoras son conscientes de la relación ontológica entre enseñar y aprender; mantienen una preocupación moral como aspecto relevante; se ocupan en facilitar al estudiantado el conocimiento y, por ello, sostienen las enseñanzas a partir de modelos vinculados a enfoques interpretativos.

Podríamos afirmar que sostener prácticas reflexivas no necesariamente se relaciona con las imprescindibles precisiones de un enseñante de la dimensión del saber que enseña, ya que algunas imprecisiones no surgen como un problema entre el profesorado durante el estudio. En los mismos términos que hemos analizado, podríamos decir que el límite de la reflexión epistemológica del profesorado reflexivo y de sus propias prácticas reflexivas está en la densidad del saber que posee quien reflexiona. Esta densidad pone el límite al propio campo epistemológico, límite que le requiere al docente una práctica de resistencia que, intencionalmente, se interroga y a su campo de saber en términos políticos (Sarni, 2021).

El presente estudio, involucra a dos profesoras en comunidades de prácticas de EF, lo cual les permite presentar los objetos de enseñanza con mayor precisión epistémica a partir del enriquecimiento que genera la participación en dichos espacios de formación profesional. Al analizar las características de las prácticas reflexivas que devienen de lo que realiza y piensa el profesorado en aspectos propios al orden de la enseñanza, se destaca la apertura a pensar con otro profesional, que, si bien no siempre hace foco en la enseñanza, se relaciona directamente con la mejora de la misma al situarla como objeto de estudio.

En el siguiente esquema se visualizan los componentes y relaciones que dan significado y posibilidad a las prácticas reflexivas, partiendo de esta característica, donde ese otro profesional es de la misma escuela (maestros, directores, etc.) o del campo de la EF (director coordinador, profesores de EF de otras escuelas).



Esquema N.º 2 - Apertura a pensar con el otro

Los testimonios que se presentan a continuación dan cuenta de que esta característica conforma un denominador común de las cuatro docentes.

Ella es una docente que sistematiza las prácticas, que le gusta como intercambiar constantemente y siempre está en pro de mejorar las prácticas (...) (DC P1, p. 1)

(...) tiene una apertura mucho, mucho mayor en su forma de ser, del modo de estar, como siempre, con ganas de saber, con ganas de aprender, con ganas de mejorarse en sus prácticas y en su intercambio de la docencia con los niños. (DC P2, p. 4)

Es una profesora que siempre está abierta y receptiva a las orientaciones, a las aportes desde la dirección coordinación, está siempre consultando e investigando. (DC P3, p. 8)

La profe es muy receptiva y con voluntad para investigar sobre la práctica *in situ*, buscando dispositivos para encontrar los canales de llegada a los y las niñas, dialogando permanentemente entre las teorías y sus prácticas (DC P4, p. 11)

Esta apertura a pensar con otro profesional, así como con los estudiantes, es vivido y experimentado como un espacio de oportunidad para la búsqueda de estrategias para la mejora de la enseñanza con actitud investigativa. La participación conjunta de profesores y DC de EF en esos espacios de análisis y reflexión trasciende los vínculos jerárquicos propios del sistema educativo a través del diálogo franco y la autonomía profesional. Se conforman en espacios de formación en los cuales es posible revisar las prácticas a través de la reflexión colectiva y la búsqueda de fundamentos teóricos que las justifiquen.

Se trata de una mediación dialógica e intercultural en la cual la voz de otros interpela y se deja interpelar, de ahí que en la conversación todas las voces (de la teoría y de la práctica) contribuyen y participan en procesos de formación profesional y mejora de la práctica de las docentes. En este sentido, se materializa la concepción de mediación (Souto, 2017) como relación “desde un lugar de tercero que abre a lo simbólico, a lo transicional, que rompe con los sentidos de poder, autoridad y dependencia inclinándose a la autorización, la autonomía y a la reciprocidad en la relación con los otros” (p. 205). En consecuencia, el

diálogo reflexivo entre profesionales se convierte en oportunidades de bajo riesgo que sustituyen las relaciones de jerarquía cuando se reconoce la autoridad pedagógica asociada a la intención de mejorar las prácticas de enseñanza de la EF en la escuela. Desde esta perspectiva, se valora el lugar de mediación de las DC como un otro autorizado.

Sí, los momentos de reflexión con la *DC 2* son a cualquier hora. En la virtualidad ni hablemos, ¿no? (P3, p. 60)

Para repensar las prácticas de enseñanza las propuestas han venido desde la coordinación de educación física (...), talleres que han propuesto sobre enseñanza y evaluación. (P3, p. 69)

Por lo tanto, como afirma Edelstein (2011), deben estar advertidos “quienes ocupan lugares de gestión en cuanto a generar condiciones de posibilidad para la reflexión crítica sobre el trabajo docente y las prácticas de enseñanza como uno de sus cometidos principales” (p. 213). Esos otros autorizados en el escenario educativo, que siempre es complejo e incierto, habilitan y sostienen relaciones dialógicas atravesadas por una ética de respeto alejándose de toda lógica centrada en el control. Según Steiman (2018, p. 110), se crea:

Una situación en la que el sujeto que analiza, lo hace con un *otro autorizado* que lo ha observado y que, tras la práctica, se reúne con él y haciendo uso del registro que haya podido construir durante la observación, propicia la interrogación, interpelación, contrastación que favorece en el propio protagonista, la reconstrucción de la experiencia, la objetivación de la práctica y el construirla como objeto de análisis.

El autor, así como otros (Stenhouse, 2003; Souto, 2017), señala con acierto que cuando la práctica es objeto de análisis se habilita la voz del otro durante la clase, cuando observa y toma notas y posterior a la misma, al involucrar en el análisis al profesor como protagonista. Podríamos agregar que también se reflexiona sobre lo que se planificó, o sea, se reconstruye el proyecto tentativo que el docente elaboró previo a la intervención. En este

espacio dialógico, se vuelve a pensar la práctica para poner en juego múltiples elementos en la reconstrucción de la experiencia que exige tomar distancia para ir más allá de lo conocido, es decir, más allá de las prácticas legitimadas social e institucionalmente. Estos momentos del análisis didáctico de la práctica de enseñanza (Edelstein, 2011) constituyen formas de reencuentro con la clase, son formas de interpelar y problematizar la clase que se enriquecen con la participación y el asesoramiento que resulta del diálogo colectivo en la escuela, tal como lo reconoce una de las directoras entrevistadas. Por tanto, para la voz de la teoría y la voz de la práctica son relevantes los tiempos y espacios de conversación que habilitan la reflexión consciente de las profesoras sobre sus concepciones de la enseñanza de la EF y las relaciones con otras prácticas de enseñanza escolar, la pluralidad del conocimiento que se pretende enseñar, entre otros.

En realidad, ellas me ayudaron a armar el contenido este porque es un contenido un poco..., que si bien es juego reglado, tiene también todas las cuestiones de trabajar sobre las poblaciones originarias, que quiere también de alguna manera trabajar lo que son las prácticas corporales de esos pobladores. (...) Ver cómo se puede enganchar esto, meter dentro de la escuela, sin faltar a la especificidad de la educación física. Entonces bueno, ahí trabajarlo a través del juego que fue una sugerencia de la coordinadora y después lo conversé con la inspectora y también me planteó lo mismo. (P3, p. 66)

De esta manera, se contextualiza el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza de la EF en la cultura escolar desde la perspectiva intercultural. Y es imprescindible entender los tiempos y espacios de conversación como condición de posibilidad de las prácticas reflexivas y la necesaria responsabilidad de los distintos actores institucionales. Estas prácticas de la conversación (Bárcena, 2005) ponen a circular distintos saberes para analizar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y para tomar decisiones conscientes acerca de una experiencia pedagógica de alto valor formativo y posiblemente transformador.

Nosotros desde la coordinación venimos trabajando en el proceso de la reflexión de las prácticas y el análisis. Para nosotros es muy importante que los profesores puedan reflexionar y eso nos ha llevado a generar salas, intercambios, para ver el sentido del área de educación física. El “porqué”, “para qué”. Para poder visualizar el “cómo” y ahí empezar a analizar un poco y, en función de esa reflexión, poder sistematizar, analizar y poder cambiar las prácticas. (DC P1, p. 2)

Desde la perspectiva de las DC, el poder transformador de la conversación es una apertura a escuchar y valorar la palabra de los profesores y a asumir la palabra sobre los sentidos de la EFE creados en contextos particulares.

La conversación, por tanto, posee una fuerte dimensión transformadora y constituye una buena figura para pensar la educación. Porque toda buena conversación deja una marca, una huella en nosotros. No se trata de que ahí hayamos aprendido algo nuevo, sino que en la conversación a menudo encontramos en el otro, dimensiones inéditas que antes no fuimos capaces de percibir. Es ahí donde la práctica de una buena conversación deviene experiencia y acontecimiento de transformación. (Bárcena, 2005, p. 114)

Al decir del autor, la conversación siempre es una experiencia situada que algunas veces se inicia en un escenario conocido y relacionado con un conocimiento tácito que necesita convertirse en objeto de reflexión. De esta manera, se habilita la conversación como un intercambio para mejorar la práctica profesional.

Sí, yo, mira..., siempre trabajé expresivas por otro lado. Este año le di de lleno al circo y me re apoyé en la comunidad. Era algo que estaba muy dudosa, compartimos pila de material teórico, elaboramos la secuencia juntos y para mí como que ... fue un aprendizaje y me sentí recontenta de cómo pude desarrollar el contenido. (P2, p. 50)

A continuación, sobre la misma trama temática, la profesora destaca el valor formador de la experiencia colectiva en los momentos de mayor incertidumbre generados durante la pandemia.

Fue el contenido que elegimos en la comunidad para trabajar en lo virtual. (...) Ahí armamos, hicimos la parte de la propuesta virtual que salieron cosas lindas, sobre todo con grupos más chicos porque hubo mucho apoyo de la familia y después lo retomé en la escuela. (...) Nunca lo había trabajado así. (...) Esto del apoyo, de intercambiar, de hablar. Después se desvaneció. Cuando retomamos como que en cada escuela surgieron cosas diferentes. (...) Como habían trabajado bastante lindo, sobre todo los chicos, decidí continuar, retomar un poco porque tuve mucha respuesta. Eso me motivó mucho, la respuesta de las familias y los gurises. (...) Fue como un crecimiento profesional, realmente así fue. (P2, pp. 50-51)

El relato de la profesora nos invita a analizar su palabra desde diferentes perspectivas. Una refiere a lo epistemológico, cómo la profesora se forma en un determinado saber para pensar cómo enseñarlo, lo que nos lleva a un análisis desde lo didáctico. Ambas perspectivas se ven atravesadas por el contexto virtual y el contexto concreto, las representaciones sociales del grupo escolar, etc. Vemos en esta experiencia una construcción metodológica narrada a partir de la autorreflexión de la docente que alude a lo personal, a lo social y a lo temporal constitutivos del espacio biográfico de la práctica escolar que se hace visible en la entrevista. En esa apertura a pensar con otro profesional, que implica una apertura a entablar una conversación con el otro para cuestionar e interpelar distintas aristas de su práctica profesional, se ponen en juego múltiples dimensiones de la condición humana.

Comparte mucho. Es muy apasionada. (DC P2, p. 4)

Como que hay algunos momentos de emoción, como que estás inspirada, que te sale eso y ahí son los momentos de registrar y armar. (P3, p. 61).

Tiene esa forma de vincularse desde la tranquilidad, que es un aporte bien importante. (MD P4, p. 25)

Las voces de profesoras, las DC y las MD dan cuenta de formas diversas de ser y estar en la experiencia educativa como escenario social y político. Al decir de Bárcena (2005, p.116), “la conversación no es una *poiesis*, en el sentido de fabricación, sino una praxis donde cada interlocutor ensaya el habla, el cuerpo y el pensamiento. En la conversación nos ensayamos y el tema del que hablamos somos nosotros mismos”. En el escenario de la conversación circula una gama de registros verbales, tonos de voz y gestos corporales que muchas veces operan como huellas invisibles, aunque en realidad conjugan formas de pensar y relacionarse con los otros y el mundo de los distintos protagonistas que es relevante considerar en la comprensión profunda de la experiencia humana.

En síntesis, las informantes calificadas de la investigación distinguen la apertura a pensar con otro profesional como una cuestión relevante en su práctica profesional que se configuran como prácticas de la conversación donde se materializan auténticas relaciones dialógicas de mediación en las que participan los distintos actores involucrados en la comunidad escolar. Estas prácticas profesionales, como espacio de formación, se constituyen en auténticas oportunidades para todos los participantes, es decir, en formas de aprender a escuchar, argumentar y reflexionar con los otros para la mejora de las prácticas de enseñanza.

4.2. Los sentidos otorgados por las profesoras de Educación Física a sus prácticas profesionales

Este eje temático se desarrolla incorporando las categorías emergentes de los testimonios de las profesoras de EF, la voz de otras agentes culturales de la escuela consideradas informantes calificadas de la investigación, y su articulación con concepciones

teóricas relevantes en el estudio de prácticas concretas (Freire, 1994; Bagnara y Fensterseifer, 2019; Bracht, 2019).



Esquema N.º 3 - Sentidos otorgados por las profesoras a sus prácticas

En principio, este esquema nos invita a recuperar argumentos teóricos que sostienen que la educación es una experiencia de sentidos.

Un significado, tal y como aquí se entenderá, es un sentido ya dado, un sentido ya interpretado. En cambio, en el orden del sentido, los significados se abren a nuevas o ulteriores interpretaciones, a nuevas posibilidades de significación. En el orden del sentido el pensar humano se abre a lo que viene como acontecimiento de la comprensión, o dicho de otro modo, a la comprensión como un acontecimiento del pensamiento. (...) En resumen: la significación es ya sentido identificado y el sentido es apertura a posibles y nuevas significaciones. (...) La cuestión aquí es la capacidad de recibir y de acoger lo que nos llega, como fuente de un sentido posible; de abrírnos al sentido de lo que se hace como sea lo que sea ese sentido en un momento o circunstancia dados (...). (Bárcena, 2005, p. 33)

Las palabras del autor nos plantean el desafío de correr la mirada de lo que han sido significados dados, cerrados y legitimados en la experiencia educativa, valorados como

ideales a seguir sin cuestionar su relevancia en la práctica profesional; y el universo de pluralidad que se abre al pensarla en el orden del sentido, exigiendo reflexión, investigación, deliberación y diálogo que la convierte en praxis. La perspectiva del docente investigador de las prácticas de enseñanza de la EF es la alternativa que permite construir otros significados al conocimiento específico y a su enseñanza, lo que permite iniciar recorridos de creación saliendo del *statu quo* y llevando adelante prácticas reflexivas.

A partir de la triangulación de fuentes empíricas, incluyendo la información aportada por las docentes de EF participantes mediante entrevistas, relatos narrativos, observaciones y las notas de campo, se reconocen buenas prácticas de enseñanza en la EFE centradas en el sentido moral, en términos Fenstermacher (1998). Esto significa que las prácticas se justifican en principios morales que estructuran la enseñanza de diferentes contenidos. En otras palabras, hay un fuerte compromiso para que las configuraciones didácticas de sus prácticas posibiliten y habiliten aprendizajes en los estudiantes quedando claro que se ocupan de crear prácticas asumiendo la perspectiva de la EF como derecho y el estudiante como sujeto de derecho. Desde esta perspectiva se posicionan como actores que garantizan el derecho a la educación y el acceso plural a la cultura.

En el mismo sentido, las notas de campo señalan que enseñar y aprender son dos procesos diferentes, pero necesariamente interrelacionados y que el conocimiento es siempre plural y dinámico. Esto exige una revisión continua vinculada a ideas sobre qué y para qué se enseña y se aprende.

Se visualiza un alto nivel de participación en la actividad por parte de los estudiantes y los niveles de decisión en las tareas estuvieron dados en la elaboración del plan. Se evidenció un alto compromiso con las tareas y entusiasmo por aprender por parte de todos los estudiantes. Los niños se expresan con autenticidad en los momentos de las reflexiones. (O3, p. 89)

Nos referimos a que las profesoras, con distintos acentos y modalidades, desde un enfoque singular y abierto (Camilloni y Edelstein, 1996), definen sus prácticas de enseñanza teniendo en cuenta la estructura conceptual del conocimiento a enseñar, la estructura cognitiva de los estudiantes y la estructura contextual (aula, institución, comunidad). En este momento, la mirada está puesta en llevar adelante construcciones metodológicas donde el estudiante pueda habitar el aula de forma auténtica, con vínculos frescos, descontracturados y comprometidos con sí mismo para aprender. Ese compromiso de los estudiantes por aprender implica vínculos placenteros con el saber, que sustentan relaciones pedagógicas dialógicas a través del reconocimiento de su cultura y sus expectativas por parte del profesorado.

Es un grupo divino, de trabajar super comprometidos. (P2, p. 47) Una tensión entre mi demanda de escucha y atención para explicar los juegos y el impulso o necesidad de juego y movimiento que ellos presentaban. (P3, p. 61). Los noté re entusiasmados (...) como que ellos lo querían, experimentar el mortal adelante. (P1, p. 34) Se observa un gran avance con el sexto (...) un grupo muy solidario, empático y comprometido. (P4, p. 70)

Las voces docentes hacen visibles huellas respecto al andamiaje del aprendizaje de los estudiantes que configuran propuestas de enseñanza en las que estos son sujetos de la educación que asumen el derecho a la cultura. A su vez, están dispuestos a indagar, reconocer y seleccionar lo que entienden relevante para ser narrado, dando a conocer las razones que fundamentan sus decisiones. En palabras de Pruzzo (2013, p. 53), “una propuesta didáctica es relevante si los alumnos logran aprender; si no viven el aprendizaje con angustia y miedo al fracaso; si logran establecer vínculos placenteros con el saber y con los 'otros' que acompañan su experiencia”.

Desde esta perspectiva, establecer vínculos interpersonales propicios para el aprendizaje se puede relacionar con la presencia del sentido del humor o la identificación de

gestos mínimos (Skliar, 2017). Un ejemplo lo observamos en la clase en que la profesora enseñaba un juego reglado y una de las reglas implicaba avanzar hasta cierto lugar sin poder volver hacia atrás. En un momento, a un niño se le cayó el gorro y volvió a buscarlo. La profesora hizo gesto de “no deberías” con la cara y le dijo: “vaya charrúa que se le cayó la boina” (O3, p. 90).

Seguramente, el dilema que tuvo que resolver la docente en fracciones de segundo la llevó a priorizar el bienestar del niño para que continuara participando del juego en la clase frente a la imposición del cumplimiento de una de sus reglas. Según Schön (1998), la profesional como especialista ejerció la función de experimentadora en su conversación reflexiva con la situación. Cabe señalar que este tipo de vínculo pedagógico forma parte de las orientaciones oficiales en el subsistema que supone generar espacios colectivos de diálogo con la intención de contribuir al desarrollo de identidades profesionales reflexivas.

Impulsar una pedagogía de la empatía implica activar la escucha de “eso” que le pasa a los niños y las niñas, sin adelantarse a emitir juicio de valor. (...) Una política de la escucha desarrolla una actitud consciente, abierta y sensible para comprender a la escuela en el marco de la complejidad de las interacciones, los sucesos, las intenciones, los encuentros y conflictos que allí suceden. (DGEIP, 2021, p. 1-2)

En este sentido, las profesoras piensan la práctica como una conversación, una conversación de sentidos, se sitúan en el escenario de la experiencia educativa dispuestas a revisar la secuencia de contenidos de enseñanza de forma deliberada a partir de una escucha atenta a la participación activa de los estudiantes.

Siempre motivados y tratando de traer cosas nuevas. Que eso también está bueno. (...) Habíamos probado para atrás, hecho voltereta adelante y voltereta hacia atrás. Pero mortal adelante lo hicimos solo hoy. (P1, p. 34)

Yo cambié la planificación, tomamos como contenido el deporte alternativo. Ahora que volvimos del campamento donde construyeron el útil, queríamos llevar a la práctica el deporte, investigarlo entre todos. (P4, p. 71).

En suma, la buena enseñanza justificada en principios morales (Fenstermacher, 1998) está presente en la práctica profesional de las cuatro profesoras, ya que le otorgan un fuerte sentido moral e intentan poner en cuestionamiento los diversos elementos de sus prácticas de enseñanza, problematizando los mismos para crear alternativas, con la mirada puesta en testimoniar el aprendizaje de los estudiantes.

Estas prácticas pedagógicas reflexivas implican cambios estructurales en las relaciones de poder dentro y fuera del aula. El profesor deja de considerarse la única fuente de conocimiento y el conocimiento deja de tener un valor absoluto y se jerarquiza su estructura multirreferencial y dinámica, lo que fundamenta relaciones pedagógicas dialécticas y dialógicas (Freire, 1990). Desde la concepción freiriana, la educación problematizadora se caracteriza por una lucha respecto al sentido y las relaciones de poder instaladas en la sociedad occidental contemporánea y sus instituciones educativas como la escuela.

Complementariamente, Donald Schön (1992; 1998) aborda conceptos que intervienen en la relación pedagógica, tales como la postura profesional y el contrato con el estudiante. El autor se pregunta sobre la implicancia de la idea de práctica reflexiva en relación con la naturaleza del contrato tradicional entre el docente (desde su rol como enseñante) y el estudiante (como aprendiz), restringido a la transmisión de conocimiento propio de la educación como ilustración, y la posibilidad de transformarlo en un contrato reflexivo que involucre el conocimiento construido en el campo académico del área, el conocimiento de los estudiantes y del contexto institucional y comunitario en el cual desarrolla su práctica profesional.

Un contrato reflexivo es el escenario para que la práctica reflexiva se construya a partir de conversaciones reflexivas con las diversas situaciones y es ahí que el profesional reconoce sus saberes al servicio de un contexto de significados, desarrollando las capacidades de pensar, conocer y transformar por parte del docente y los estudiantes (Schön, 1998). Esta situación requiere nuevas expectativas por parte de ambos actores en la interacción, un mayor compromiso y acción en los nuevos modos de estar en la situación de enseñar y la situación de aprender, superando dilemas, riesgos y miedos de tener las riendas de la situación por parte del profesorado, donde se interrelacionan el saber y el poder.

Y cuando hablamos de reflexión, hablamos de cuestionamiento, de análisis, de ver que es lo que pasa en la clase, que es lo que pasa al niño, un pensar qué necesita el niño. (...) En el transcurso de las clases se visualizan las formas de comunicar, el respeto, la forma de habilitar al niño a la participación con autonomía en su propia práctica. Al finalizar la clase se cuestiona y analiza cómo recibieron la consigna, si pudieron aprender. (DC P3, p. 8)

Este cambio de contrato didáctico es gradual, está inmerso en dificultades y tensiones, pero a medida que los docentes y los estudiantes se embarcan en él experimentan “nuevos modos de interacción, incrementando la confianza en su capacidad para proporcionar los nuevos tipos de comportamientos, y empezando a experimentar la satisfacción que fluye del nuevo contrato” (Schön, 1998, pp. 268-269).

Las dificultades y tensiones que implica un cambio de contrato didáctico refieren, por ejemplo, a que “las consignas se plantean con claridad. Los estudiantes tuvieron una actitud muy pasiva, y al agruparse se separaban niñas y varones” (O4, p. 92). Esta nota de campo evidencia que, a pesar del esfuerzo por parte de la profesora de promover la reflexión de los estudiantes, el grupo tiene una participación relativa en la clase.

Hay ciertas condiciones de posibilidad que delimitan los efectos de la intencionalidad docente. “Creo que hubiese sido mucho más exigente en esto del silencio, y hubiese explicado mucho más rápido, conociéndome (...), pero imponiendo la escucha.” (P3, p. 64). La docente explicita que el tiempo de clase la condiciona en su rigurosidad en cuanto a los tiempos destinados a la escucha por parte de los niños, con poca conciencia del contrato didáctico que implementa. En otra situación educativa, se devela que:

Hay claridad en las consignas y las reformula incorporando la palabra de los niños. Se visualiza un alto nivel de participación en la actividad por parte de los estudiantes y los niveles de decisión en las tareas. (...) Se evidenció un alto compromiso con las tareas y entusiasmo por aprender por parte de todos los estudiantes. Los niños se expresan con autenticidad en los momentos de las reflexiones. (O3, p.89)

La profesora trabaja el contenido juegos reglados proponiendo un juego denominado “jugador clave”, similar al juego “manchado”. Cada equipo selecciona un jugador clave que debe cuidar estratégicamente para que no sea manchado por el otro equipo, momento en el cual este último gana. En múltiples momentos de la clase, la docente promueve la problematización y reflexión de las estrategias elegidas y niveles de autonomía de los estudiantes. Encontramos un correlato con la concepción de educación de Freire:

De hecho, su política cultural representa un discurso teórico cuyos intereses subyacentes giran en torno a una lucha contra todas las formas de dominación subjetiva y objetivas, así como a una lucha por alcanzar formas de conocimiento, habilidades y relaciones sociales que proporcionen las condiciones necesarias para la emancipación social, y por ende individual. (...) la educación representa tanto una lucha por el sentido, como una lucha respecto de las relaciones de poder. (1990, p. 15)

Este posicionamiento reflexivo, que otorga distintos significados a las prácticas profesionales, convierte a los educandos en protagonistas en el aula a través de espacios y

tiempos de reflexión y construcción colectiva. Se configura así, como característica de las prácticas reflexivas, una práctica pedagógica con cambios estructurales en las relaciones de poder.

La profesora promueve la reflexión sobre el desarrollo de la clase a través de las siguientes preguntas: ¿Qué deben hacer como defensa? ¿Y cómo atacante? ¿Qué deben hacer como equipo? Un niño contesta que hay que estar siempre delante de un contrario. La defensa debe avanzar en línea. (...) Incorpora la palabra de los estudiantes en la clase. Los niveles de participación de los mismos en la actividad es excelente. Hay un alto nivel de decisión en las tareas. (O2, p. 87)

Lo que caracteriza las actividades de enseñanza estructuradas desde la reflexión es la exigencia de analizar, cuestionar, comparar y fundamentar el significado que se construye en torno al tema que se presenta en la clase. Es lo que constituye la praxis desde la responsabilidad social (Pruzzo, 2013) que hace visible la deconstrucción de representaciones tácitas y la reconstrucción crítica del saber disciplinar. Se despliegan así niveles de explicitación de prácticas y discursos profesionales que significan la toma de conciencia de la responsabilidad que asumen profesores y estudiantes para la construcción de relaciones pedagógicas emancipadoras en la cultura escolar.

Es muy receptiva y con voluntad para investigar sobre la práctica *in situ*, buscando dispositivos para encontrar los canales de llegada a los y las niñas, dialogando permanentemente entre las teorías y sus prácticas. (...) Alto grado de compromiso y por la intención continua de llegar a los niños desde lo colectivo. (DC P4, p. 11)

El énfasis puesto por la docente en investigar su práctica y sostener un diálogo entre la teoría y la práctica da cuenta de su disposición a reflexionar sobre sus decisiones didácticas.

En realidad, lo que hice con otras clases, con los primeros, por ejemplo, fue enseñar directamente este juego, el de las pelotitas, no retomar el anterior. Pero también me parecía que llevaban pila de tiempo de explicación, que era estar sentados, escuchando y organizando porque les di chalecos (...) cosas que llevan tiempo para estar en la escucha. Entonces dije “bueno, introduzco el juego anterior, que tiene cosas similares... pueden jugar y entonces entran en el movimiento”, digamos la dinámica lúdica y después en base a eso puedo modificar y explicar este juego nuevo. (P3, p. 63)

Estas reflexiones contextualizadas en el saber a enseñar (diferentes juegos), las características del grupo, el uso del poder y el ejercicio de la autoridad estructuran las relaciones pedagógicas, así como la actividad del docente y los estudiantes respecto a los tiempos de escucha y los intereses en la dinámica lúdica implicada en todo juego. Se trata, como afirma Pruzzo (2013, pp.125-126), de:

Recuperar, desde la perspectiva de la transformación social, la importancia que tiene en sí mismo el uso del poder y el verdadero ejercicio de la autoridad en la interacción educativa para la construcción de colectivos sociales (...) Asumir como fundamento de nuestra praxis la teoría de la complejidad (...) Reconocer la concepción más apropiada de autoridad y de ejercicio de poder de los fundamentos que entienden este proceso como personalizado, abierto y plural. (...) Recuperar, el paradigma de la ética y la responsabilidad.

En este punto, el análisis se centrará en la dimensión ética social de la práctica pedagógica imbricada en interacciones sociales complejas donde se pone en ejercicio la profesionalización de las docentes en base a sus prácticas reflexivas, pensando y repensando su praxis y los sentidos y significados de sus prácticas de enseñanza.

Son prácticas pedagógicas en las cuales son intencionalmente escuchadas las voces de todos los involucrados en la clase, estudiantes y docente, garantizando la circulación del

poder sin imposiciones arbitrarias, es decir, construyendo colectivamente relaciones solidarias que generan un compromiso político pedagógico con la institución.

Una de las profesoras relata cómo el comienzo de su trayectoria profesional en una escuela pública, apenas se recibió y en la cual permaneció, marcó ese compromiso: “por un tema de decisión en realidad política y pedagógica, donde me sentí cómoda trabajando y donde me pareció que realmente podía ayudar y comprometerme a poder aportar a los chiquilines y a la educación de ellos” (R1, p. 37). Esta docente narra su propia historia de vida y reflexiona sobre su lugar en la escuela, cómo fue conquistando también un lugar para la EF en el ámbito escolar a través del diálogo social y comunitario, diferenciándolo del lugar que ocupa en otras instituciones. Este es un rasgo distintivo que también señala la DC 1.

Estos testimonios permiten partir del análisis de la práctica para ir más allá y poder analizar la implicación de la profesora en el proceso de reflexión sobre la educación integral de los escolares. Coloca su experiencia profesional como objeto de estudio, se formula preguntas que llevan a reflexionar sobre el conocimiento disciplinar que se enseña, la actividad de los niños en las propuestas presentadas, la forma de participación e intercambio que promueven, todo lo cual conduce a revisiones, continuidades y modificaciones que dan cuenta de una auténtica praxis pedagógica.

De esta forma, queda claramente explicitado que la práctica está cargada de un sentido político que supone asumir la responsabilidad social frente a aprendizajes complejos de los estudiantes, y se configura como práctica reflexiva que deviene en praxis.

Otro aspecto que contribuye a construir el sentido de la EFE se relaciona con ser parte del proyecto político pedagógico de la escuela. Significa que el profesor de EF esté dispuesto a conocer e involucrarse en la cultura escolar, que argumente sobre la especificidad del conocimiento que enseña y participe en el diálogo con otros profesionales que también

fundamentan sus prácticas desde lo disciplinar. Sin embargo, es necesario considerar varios factores que atraviesan y condicionan ese posicionamiento profesional en dicha cultura, así como la conformación interdisciplinar de una propuesta educativa institucional. Entre ellos, destacamos la estabilidad del cuerpo docente (docentes con cargo efectivo o que vuelven a optar por trabajar en dicha escuela), el liderazgo pedagógico de la MD que promueve y sostiene la coherencia institucional, el compromiso de los integrantes del cuerpo profesional y los vínculos interpersonales que amalgaman al equipo docente.

La mirada de la profesora es muy significativa, muy importante. Cuando llegué en el 2019, cuando leí su diagnóstico, me situé muy bien en el contexto y la realidad de la escuela. Primero, por ser efectiva y tener muchos años en la institución. Me situó muy bien en la realidad con sus fortalezas, debilidades, las oportunidades que brindaba. Realmente fue la que más me sirvió. Es muy reflexiva. A partir de ahí valoré mucho la actividad de la profesora. (...) Me sirvió muchísimo (...) para saber las características de los niños, de los docentes. Ella aportó muchísimo en ese diagnóstico inicial, me permitió situarme en esa realidad. (MD P2, p. 16)

Es una profesora que está en la institución hace años. Tiene un amplio conocimiento de la comunidad escolar, sus alumnos y sus familias. (MD P3, p. 21)

Ella está para todos, no solamente en lo que tiene que ver con la educación física. (...) La veo como... esto de que los niños la ven como referente, la buscan, le preguntan..., esas cosas que uno ve capaz que de afuera, que te da como pistas de lo que está pasando. (MD P4, pp. 24-25)

En estos relatos podemos interpretar el gran conocimiento institucional que se construye desde el respeto y el reconocimiento del otro. Estas relaciones dialógicas son ampliamente valoradas por las MD quienes desde su liderazgo pedagógico posicionan a las profesionales en el colectivo docente jerarquizando los aportes de la EF en la propuesta educativa del centro.

Entre diversos desafíos que se le presentan a los profesores de EF en la escuela, se encuentra la necesidad de presentar al colectivo docente, los contenidos de enseñanza propios del campo para elaborar cooperativamente planificaciones con abordajes interdisciplinarios, lo que significa el reto de explicitar argumentaciones teóricas sólidas y, a la vez, abiertas al diálogo con argumentos de otros campos del conocimiento. Se instala así una auténtica participación en las discusiones e intercambios sobre las trayectorias educativas de los escolares, aportando otras miradas para pensar la educación infantil. El encuadre que distingue al área del conocimiento corporal implica otras formas de diálogo y acompañamiento en los procesos de aprendizaje, así como también en la organización de los espacios y tiempos para las propuestas de la EF. En esos intercambios, el profesor, al ser efectivo y trabajar con todos los grupos de la institución, tiene la posibilidad de conocer y compartir las trayectorias escolares reales de los estudiantes, enriqueciendo cualitativamente la mirada pedagógica colectiva. Esto implica posicionar a la EFE con su especificidad epistemológica en el marco del proyecto político pedagógico de la escuela, lo que difiere del lugar asumido por la EF en otras instituciones (club deportivo, plazas de deportes, entre otros).

Otro componente clave para poder ser parte del proyecto político pedagógico de la escuela, atravesado fuertemente por las condiciones de posibilidad (Foucault, 1997), son los espacios institucionales de trabajo colectivo, es decir, las salas docentes. Cabe destacar que las escuelas de categoría urbana común no las poseen, lo que significa una ausencia que debilita las condiciones pedagógicas para tal tarea en común. Sin embargo, las escuelas de tiempo completo tienen sala docente semanal, lo que constituye una posibilidad de la que cada equipo docente deberá apropiarse. Para esta investigación, vale aclarar que dos profesoras trabajan en escuela urbana común (sin sala docente institucional) y otras dos en

escuelas de tiempo completo en la cuales las profesoras participan con una frecuencia mensual en las salas docentes por normativa del organismo.

La participación activa en las salas docentes propicia la planificación cooperativa que apunta al trabajo colaborativo e interdisciplinario donde confluyen los diversos aportes de los docentes en relación a las distintas áreas del conocimiento.

Aportes disciplinares en los proyectos, siempre hace. (...) Este año, trabajó en un proyecto de los Juegos Olímpicos (...) y aportó a muchos de esos microproyectos que había en las clases. (...) Con los chiquitos ha trabajado percusión corporal. (MD P1, pp. 12-13)

Participa en una sala al mes. Ella participa y aporta su mirada, sus reflexiones y coordina con los docentes. (MD P2, p. 16)

Tiene un alto compromiso. En esto del proyecto pedagógico institucional colaboró en el proyecto con los 1° y 2° años (...) Estamos buscando una nueva identidad. Se está haciendo toda una investigación ¿quiénes somos hoy y quiénes forjaron este hoy conociendo un poco las raíces? Entonces los primeros años se situaron en la época en que la escuela comenzó a andar. Ella desde el área de la EF trabajó los juegos tradicionales de esa época. (MD P3, p. 21)

Estos testimonios de las directoras visibilizan ciertas miradas que posicionan a la EF desde una colaboración a las otras áreas del conocimiento, entrando en una suerte de posición subsidiaria y poca claridad del abordaje disciplinar al momento de trabajar los distintos proyectos mencionados. Recién en las últimas palabras se plasman claramente aspectos disciplinares propios de la EF desde un abordaje interdisciplinar. Es así que a partir de este análisis queda planteado el desafío, por parte de los distintos actores institucionales, de continuar trabajando para consolidar proyectos curriculares integradores.

Estas experiencias nos llevan a ver más claramente que la falta de salas docentes institucionales en las escuelas urbanas comunes se constituye en un obstáculo en la

construcción de propuestas curriculares interdisciplinarias y afecta la práctica profesional de los involucrados. Para los profesores de EF contribuye al aislamiento y la ruptura del diálogo, ya que generalmente hay un solo docente en cada escuela. No obstante, hay propuestas muy valiosas cuyo potencial interdisciplinar no siempre se puede desplegar en su integralidad, como se evidencia en una de las clases observadas. En esa instancia educativa, el contenido de enseñanza era el juego reglado vinculado al eje temático “pueblos originarios”; no obstante, la profesora señala: “el año pasado lo trabajamos más. Las maestras de primero les leen un cuento sobre unos charrúas..., yo les cuento. Si lo queremos trabajar juntas, buenísimo, y si no, bueno” (P3, p. 67).

Podemos ver que las intenciones son importantes, pero por sí mismas no son suficientes para desarrollar propuestas educativas integrales, con abordajes interdisciplinarios. En ocasiones, no se llega a dar continuidad y a ampliar la experiencia de la educación física. Sin duda, si existieran espacios institucionales que habilitaran analizar en conjunto la temática, se llegaría a planificar en conjunto identificando los aportes disciplinares de las distintas áreas del conocimiento. Estos espacios y tiempos institucionales compartidos facilitarían el desarrollo real de prácticas reflexivas contextualizadas, incluyendo prácticas de evaluación. Por ejemplo, se podría perfilar un trabajo colaborativo e interdisciplinar que la directora de la escuela N.º 2 valora de la siguiente forma:

Realmente la profesora aporta sus ideas, aporta a la reflexión, trabaja colaborativamente con todos los docentes, está involucrada en el proyecto institucional y los proyectos de ciclo. Es una profesora que continuamente está haciendo talleres, cursos, actualización docente. Siempre está aportando. No solo a lo que es su actividad específica de EF sino que busca un trabajo interdisciplinario. Cómo la EF puede aportar en las otras disciplinas. (MD P2, p. 18)

A pesar del valor otorgado al trabajo de la docente y de su contribución a la propuesta interdisciplinar por parte de la MD, se observan tensiones entre los discursos y las prácticas

que parecen responder a diferentes factores, tales como conceptualizaciones del trabajo interdisciplinar, perspectivas de su abordaje, posiciones personales frente al trabajo conjunto, espacio destinado a la planificación conjunta de la propuesta, entre otros.

Estoy sola con el proyecto. (...) Era un proyecto que yo tenía, que en algún año funcionó. Hubo instancia de creación de materiales, hubo algo institucionalizado. Yo de hecho tengo un proyecto de “Tecnología y movimiento” con la maestra de quinto y funciona realmente. (P2, pp. 43-44)

El relato anuncia y denuncia ciertas situaciones y condicionamientos que pueden favorecer u obstaculizar la construcción e implementación de un proyecto de centro. Parece clara la relevancia de que todos los docentes asuman el desafío de su elaboración, implementación y evaluación en clave institucional, para lo cual cada integrante del colectivo tiene que comprender que el eje de análisis y reflexión es el centro educativo y complementariamente el aula. Es ese el camino para involucrarse en el entramado cultural institucional, vinculando aportes disciplinares e interdisciplinares a través de la construcción colectiva con la mira puesta en las trayectorias educativas de los escolares. En el mismo sentido, están planteadas las orientaciones en el organismo para todos los actores: “resulta condición imprescindible para formar grupo, para trazar objetivos, para reconocerse en un proyecto común e identitario que genere un clima de oportunidades para cada niño y niña” (DGEIP, 2020, p. 3).

Por ende, ser parte del proyecto político pedagógico de la escuela exige una sinergia de involucramiento entre conocimiento institucional, participación en salas docentes, aportes disciplinares y trabajo colaborativo e interdisciplinar, lo cual enriquece el proyecto colectivo y contribuye a la legitimación de la Educación Física en la cultura escolar. Se asocia

claramente, como afirma Bracht (2019), con el compromiso y la responsabilidad de los docentes que se hace visible para otros actores institucionales.

Es una profesora muy responsable. (MD P1, p. 12) Es una profesora que se organiza muy bien sus tiempos, cumple, no hay inasistencia, planifica muy bien sus actividades. Es un excelente aporte a toda la comunidad. (MD P2, p. 20) En la virtualidad tuvo un compromiso altísimo con sus propuestas. (...) Su compromiso es totalmente excelente, con la institución, con los niños, con sus prácticas. (MD P3, pp. 22-23) Es una profe muy comprometida, con muchas ganas, que realmente se pone la camiseta. (MD P4, p. 24)

Marcar presencia con iniciativas curriculares es una forma de habitar el espacio escolar que fortalece la legitimación de un campo académico como es la EF en la comunidad educativa escolar, que deriva en reconocimiento y habilitación de la Directora. De ahí que las interacciones institucionales se construyen entre los actores (MD, maestras y profesores, entre otros) que a diario, y en momentos clave, valoran y hacen valer el lugar de la EF como área del conocimiento en la formación infantil. Ese despliegue ocurre en distintos momentos de la vida cotidiana de las escuelas como relaciones intersubjetivas entre los distintos actores, construyendo acuerdos sostenidos en un escenario de diálogo y reflexión. Es una suerte de interjuego entre la habilitación por parte de la dirección escolar y los distintos posicionamientos docentes que implican ocupar su lugar en las instituciones.

El sentido de temporalidad, es decir, de duración en el tiempo, que permite avanzar y volver atrás en la posibilidad de pensar en la historicidad de los hechos, de revivir los orígenes de algo como reconstrucción, no en el tiempo real que es irreversible, sino en el devenir donde es posible reconstruir de otra forma los tiempos ya vividos. De ellos se trata la reflexión y la experiencia misma. (Souto, 2017, p. 78)

Es así que en la historicidad de la experiencia de la EFE se evidencian variadas temporalidades que, en ocasiones, tienen que ver con que la profesora y sus prácticas fueron

habilitadas por las anteriores direcciones escolares y su posicionamiento desde los primeros momentos en los que inició su trabajo en la escuela. Esto implica otorgarle un lugar jerárquico a la EF en la propuesta curricular en un escenario en el que conviven otros docentes. Como argumenta Zemelman en Cardelli y Duhalde (2007), la historicidad insta la dificultad de que el conocimiento social logre una construcción académica en el devenir de la historia.

Otro de los ejes de legitimación se vincula a la dimensión sociocomunitaria, donde se potencia la EF a partir de proyectos que se desarrollan con otras instituciones. A pesar de no haber actividades específicas en el marco de esta investigación, ya que las prácticas profesionales estuvieron restringidas por la emergencia sanitaria, están presentes en los relatos referidos a los proyectos de actividades acuáticas que, en años anteriores, se desarrollaron en clubes deportivos de la zona. En otras ocasiones, a nivel de la jurisdicción, se gestiona el uso de espacios más apropiados para la enseñanza de los contenidos de la educación física como, por ejemplo, la Pista Oficial de Atletismo, la organización de campamentos educativos, diferentes convenios con clubes deportivos, etc.

En relación a esta dimensión, otro componente consiste en el trabajo con las familias. Aunque hay distintas ópticas sobre cómo abordarlo, en qué momento convocarlas a la escuela, qué niveles de participación promover, qué información brindarles, cómo implementar una comunicación dialógica y con continuidad, significa una apertura que es particularmente compleja y conflictiva para la EF. En ese entramado emergen concepciones tácitas, naturalizadas y/o impuestas por agentes culturales extraescolares (medios de comunicación, sectores económicos, federaciones deportivas, etc.) que se oponen a concepciones y criterios académicos relativos a la significación de la EF en la cultura escolar. La multiplicidad de significados se expresa de diferentes maneras que, en algunos casos,

muestra una cultura restringida de las familias que las lleva a desconocer o subestimar el alcance educativo de la EF como disciplina escolar con saberes y conocimientos a enseñar.

Otro escenario se construye desde un enfoque cultural más amplio que sostiene la alta valoración del aporte de la EF en la educación de los alumnos. Los matices entre estos dos polos materializa un devenir de visiones que requerirá de reflexión y debate para fortalecer procesos de legitimación de la educación física en las culturas escolares a través de sus propias prácticas.

Según las MD las docentes hacían partícipes a las familias en los proyectos de actividades acuáticas desarrollados en clubes deportivos de la zona en los años previos a la emergencia sanitaria. Ello tiene una doble significación: por un lado, los acuerdos interinstitucionales logrados para utilizar las instalaciones de dichos clubes, lo que implica un trabajo sociocomunitario realizado por las escuelas, y por otro lado, el conocimiento específico de las actividades acuáticas aprendidos por los estudiantes, como una práctica cultural atravesada por el conocimiento y dominio del medio acuático desde un abordaje de educación sexual, herramientas de seguridad para el desenvolvimiento en otros espacios, como playas y ríos, entre otros.

Después hice énfasis en las actividades de cierre de piscina donde se hizo una invitación a todas las familias. (MD P2, p. 17)

El proyecto de actividades acuáticas, si, lo trabajó realmente con las familias. (...) El grupo de 2° tenía necesidades, era un grupo complejo. Tomó ese desafío en conjunto con las familias, en las reuniones explicó, para que esos niños logaran autonomía, independencia, mejorar los vínculos. (MD P1, p. 15)

Otra instancia que involucró a las familias en las escuelas públicas durante la pandemia COVID 19 fue la educación a distancia utilizando la plataforma CREA. El

potencial tecnológico disponible (laptop, tablets y la plataforma digital) permitió hacer presente a la EF en las casas de los estudiantes e invitar al grupo familiar a participar en propuestas de la EFE, garantizando la presencia de aspectos estructurantes como el movimiento y la grupalidad.

Es necesario considerar que el trabajo con las familias se sustenta en una participación continua, generada desde una convocatoria que trasciende a los directamente involucrados. Tal fue la proyección derivada de la enseñanza del circo planificada en la comunidad de práctica (Étienne Wenger, 2001; Edelstein, 2011; Souto, 2017): “Hicimos la parte de la propuesta virtual que salieron cosas lindas, sobre todo con grupos más chicos porque hubo mucho apoyo de la familia y después lo retomé en la escuela. (...) hasta cuarto fue precioso” (P2, p. 50)

El compromiso de las familias en las tareas educativas propuestas por la escuela permite fortalecer y consolidar un proyecto educativo innovador y darle un potencial que la escuela sola no lograría. Por ejemplo, la inclusión del circo en el marco de las actividades expresivas en el PEIP (ANEP-CEIP, 2013) ha sido una innovación que exigió su presentación y explicación frente a las familias. Un abordaje desde la perspectiva histórica y teórica del circo implica considerar la cultura corporal de movimiento de la humanidad. Para hacer foco en la historia del circo en nuestro país se aborda el circo criollo, que se origina en Uruguay y Argentina, diferenciándose del circo europeo y norteamericano ya que incorporó la situación política, social y cultural de la época. Es, por tanto, una manifestación cultural y popular que se llevó adelante en todo el territorio muy poco conocida aunque se relacionó con la EF a principios del siglo XIX:

En un novedoso campo disciplinar basado en el desarrollo de las culturas urbanas y la presencia del Estado²⁰ y se orienta a la educación corporal de los niños en el ámbito escolar. Esto tiene lugar a partir de la incorporación y sistematización de diversas prácticas corporales tomadas con un sentido pedagógico, desarrollándose discursos y estudios sobre cuáles de esas prácticas son realmente educativas para constituir la base higiénica de la creciente población de fines del siglo XIX. (Alonso y Barlocco, 2013, p. 11)

Al volver a la actualidad, se entiende importante justificar la importancia del circo en la escuela, como lo plantean las autoras: “pensarse desde la creación, producción y transmisión de un nuevo saber del cuerpo en la escuela, proveniente del arte en su relación con la educación y la enseñanza” (p. 15).

Los contenidos de enseñanza son los malabares, los equilibrios, las acrobacias en suelo y las acrobacias aéreas y, durante la educación a distancia, se necesitó el involucramiento de las familias en las diversas tareas propuestas por la profesora de la escuela N.º 2, sin desconocer la complejidad que implica aprender tales saberes en el hogar, sin la presencia concreta de docentes y compañeros.

En suma, la significatividad cultural de estas actividades circenses va más allá de la clase, lo que exige reflexionar y pensar una práctica que involucre a las familias contribuyendo a transformar las representaciones sociales heredadas en variados contextos familiares a nivel nacional. De esta manera, se convierten en otro de los pilares en los procesos de legitimación de la EF en las instituciones educativas asociadas a las buenas prácticas de enseñanza, o sea, a las prácticas reflexivas que producen aprendizajes reflexivos. Además, son prácticas de enseñanza que exigen docentes dispuestos a emprender acciones de formación permanente y de investigación sobre su actividad profesional en la escuela.

20 Aisenstein, A. (2006). “La educación física en el currículo moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar (Argentina, 1880-1960)”. En Rozengardt, (Coord.) Apuntes de historia para profesores de educación física. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 69-84.

Se hace necesario aclarar que las categorías teóricas “Ser parte del proyecto político pedagógico de la escuela” y “Legitimar la EF en la cultura escolar” se presentaron en el trabajo de campo con bajo nivel de explicitación y conciencia por parte de las profesoras. Los elementos que las conforman se desarrollaron desde los sentidos otorgados a sus prácticas. De todas maneras, se entiende son características vinculantes a las prácticas de enseñanza que configuran las prácticas reflexivas.

4.3. Experiencias clave de las trayectorias profesionales que configuran prácticas reflexivas en Educación Física

Abordamos ahora la configuración de prácticas reflexivas en las trayectorias profesionales considerando que no son experiencias fragmentadas, sino prácticas articuladas entre el contexto de formación de grado y el contexto de trabajo en el campo profesional en diálogo con el campo epistemológico, el político pedagógico y el sociocultural.



Esquema N.º 4 – Trayectorias profesionales

Para iniciar el análisis es pertinente explicitar la concepción de trayectoria tomando aportes de Nicastro y Greco (2012), quienes refieren a un recorrido en construcción, un camino que se hace al andar, en alusión al poema de Antonio Machado.

Si una trayectoria es su relato, las relaciones con el tiempo se verán atravesadas por las vicisitudes propias del tiempo narrado, del tiempo de su narrador, quien a su vez se ve atravesado por su estar en el tiempo. Entonces, ni linealidad, ni prolijas continuidades, ni relaciones estables. Sí en todo caso encadenamientos, encuentros y desencuentros, transformaciones y movimientos en clave de dinámica de distinto orden. (p. 30)

Esta cita nos lleva a rememorar nuestra propia trayectoria de vida profesional, así como también la de las profesoras participantes en la investigación, cuyas voces aluden a entramados complejos, coincidencias y discrepancias, avances, retrocesos o reorientaciones de sus actividades profesionales.

Desde allí se hacen visibles momentos clave de la experiencia pedagógica de las docentes participantes en esta investigación entre los que emerge la formación docente como referente para la elaboración del relato narrativo. Surgen también momentos en común, es decir, tiempos y espacios compartidos y en ellos se involucran otros actores sociales y culturales que contribuyen a dar sentido a los relatos. De esta forma, el diálogo, la interacción y la reflexión producen ese entramado que atraviesa el trabajo de campo. Cuando hacemos referencia a lo común, apelamos a aquellos aspectos que predominan en al menos dos profesoras. Tal es el caso de cursos de actualización docente, el trabajo en la escuela pública, el diálogo con las DC y la participación en comunidades de práctica. Por otra parte, resulta relevante considerar también aspectos singulares, distintivos de situaciones contextualizadas e historias de vida particulares. Al respecto, destacamos las devoluciones de los estudiantes y la identidad docente.

Comenzaremos con los espacios de formación docente a partir de las concepciones de Zemelman en Cardelli y Duhalde (2007, p. 54):

La formación docente como objeto de análisis y reflexión también debe ser entendida en toda su complejidad y con la potencialidad que trae aparejada la idea de entender que cualquier transformación que se construya en esta dimensión, siempre y afortunadamente, seguirá siendo incompleta e inacabada. (...) Este estado de incompletitud, no debe inmovilizar o desesperanza sino por el contrario, obliga a realizar un esfuerzo reflexivo (...) acerca de las situaciones concretas de la realidad para problematizarlas, desnaturalizarlas y resignificarlas. Es decir para sembrar más dudas que certezas, y para habilitar la “curiosidad epistemológica”.

En esta investigación las profesionales de la EF realizaron su formación de grado en el ISEF. Cabe recordar que el carácter universitario de esta formación se concreta a partir del año 2006, momento en el cual este instituto se integra a la Udelar. De las profesoras participantes en el estudio, tres poseen formación universitaria cursada en la sede Montevideo y una tiene título de carácter terciario no universitario de tres años de duración de la sede de Paysandú. De acuerdo con Zemelman en Cardelli y Duhalde (2007), la formación de grado es, en sí misma, inacabada, lo que constituye una potencialidad reflexiva para problematizar y desnaturalizar las prácticas cotidianas haciendo posible su transformación. Como argumenta Freire (1994), en el estudio de sus propias prácticas los profesores se hacen preguntas, de las cuales surgen nuevas preguntas y la curiosidad ingenua se convierte en curiosidad epistemológica. Así se inician otras búsquedas que llevan a los profesores a participar de cursos de actualización en el campo de la educación física y sus objetos de enseñanza, así como también en el campo pedagógico y didáctico que los interpela sobre cómo, por qué y para qué enseñar lo que se enseña.

Una de las profesoras recuerda especialmente los aportes de dos materias de la formación de grado para pensar sus prácticas de enseñanza escolar y manifiesta que no ha realizado cursos de actualización.

Otra de las docentes caracterizó los cursos que realizó en los últimos años como un “nuevo despertar” que la llevó a repensar la EF que enseña y a relacionar su práctica con nuevos argumentos teóricos.

Este curso me permitió tener una visión más global de la educación física escolar, y particularmente me aportó significativamente a la reflexión sobre la educación física que queremos/quiero para mis niños, en relación al contexto sociocultural en el cual está inmersa mi escuela. (...) me permitió intercambiar experiencias y miradas con profesores de otras zonas del departamento y así pensar y repensar mis prácticas cotidianas, darles fundamentos teóricos más sólidos y también cuestionar por qué y para qué trabajar un contenido y no otro. Recuerdo detenerme luego de terminada una clase y pensar: “Esto está mal! No tiene sentido! ¿Por qué lo sigo haciendo?” Me “despertó” en muchos aspectos y me sacó de la monotonía de reproducir sin pensar. (...) El curso ... Me recordó por qué elegí trabajar en la escuela, me renovó la vocación y las ganas de intentar mejorar mis prácticas educativas. (...) El curso ... Un antes y un después en mi planificación del contenido Gimnasia. Sin dudas necesitaba actualizarme respecto al contenido. (R2, pp. 52-54)

El relato de esta profesora aporta un conjunto de imágenes que habitan en el paisaje escolar. Sitúa la formación profesional en vínculo con la clase y reflexiona sobre el sentido de su práctica. Ubica su práctica en un contexto real y se interroga sobre el significado que le atribuyen sus alumnos a las actividades que propone. Remite a ciertas rupturas en relación al campo al pensar la enseñanza de la gimnasia. En síntesis, pone en juego varios elementos constitutivos de la práctica reflexiva generados en la formación y los cursos de actualización.

En esta autorreflexión reconoce una visión de la EF inmersa en un contexto sociocultural (Freire, 1990; Giroux, 2003), un espacio para pensar y repensar la práctica, fundamentos teóricos más sólidos (Sarni, 2021; Soares et al., 1992; Bracht, 2019; Bagnara, Fensterseifer y Rozengardt, 2022) que se incorporan en la práctica de enseñanza. El recorrido narrado evidencia una postura permeable a revisar su práctica y construir nuevos sentidos y significados de su actividad profesional. En acuerdo con Nóvoa (2009), la anterior cita aborda aspectos clave de la formación profesional, tales como la acción deliberativa, la reelaboración de sus conocimientos para enfrentar situaciones particulares respecto a la visión de la EF y los interrogantes sobre la enseñanza de los distintos contenidos disciplinares, poniendo en el centro los aprendizajes de sus estudiantes.

A su vez, la valoración del intercambio con otros colegas, el trabajo en equipo desde un abordaje cooperativo, que se instala en el ejercicio colectivo de la profesión, son aspectos fermentales para la conformación de una comunidad de práctica. En este sentido, la experiencia de ser participante de esta investigación fue un espacio de formación profesional (Nóvoa, 2009) muy rico para la docente.

En otro relato, hay claramente una influencia del curso de educación social que marca momentos de cambio en su trayectoria profesional, “el tema del contexto, la comunidad, realmente si uno puede hacer algo en esas vidas, en ese contexto, desde la educación física. Y la verdad (...) me pareció que aporté. Y, bueno, me gustó muchísimo” (R1, p. 38).

Los cursos sobre temáticas específicas (arte, expresión corporal y danza, juego) son el eje de otra narrativa que provoca reorientaciones en la trayectoria profesional de la narradora porque se convierten en referencia para tomar conciencia de su identidad docente: “fue un curso (...) que me ayudó a darme cuenta de la influencia del arte y el juego que tiene en mi

crecimiento personal. Influencia que se traslada también a mi identidad como docente” (R4, p. 77).

Dos de las profesoras rememoran las primeras escuelas donde trabajaron y compartieron experiencias que dejaron huellas en sus trayectorias e identidades profesionales y configuraron las prácticas reflexivas.

Mi primera escuela que elegí fue en la (...), que fue una escuela que me marcó muchísimo. Y bueno, donde tuve mis grandes reflexiones, (...) yo era recién recibida, me ayudaron apoyando a la educación física desde siempre, desde que entré, en los encuentros, en salidas, pila de cosas. Qué bueno, hasta el día de hoy, la verdad que yo tengo presente esa escuela como la gran promotora de que yo siga en primaria. (R1, pp. 37-38)

Esa primera escuela deja su marca y se convierte en la razón fundamental por la cual la profesora siguió trabajando en la escuela. Destaca esta experiencia como muy significativa, de mucha reflexión y desafíos, reconociendo las dificultades y los logros. Parece claro que el impacto de la primera escuela pública le permitió fortalecerse como docente.

Según Tardif (2014, p. 41):

Los saberes experienciales surgen como núcleo vital del saber docente, núcleo a partir del cual los profesores tratan de transformar sus relaciones de carácter exterior con los saberes en relaciones de carácter interior con su propia práctica. En este sentido, los saberes experienciales no son saberes como los demás; están formados, en cambio, por todos los demás, pero traducidos, “pulidos” y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia.

Desde esta perspectiva es importante comprender que la formación de profesorado se construye dentro de la profesión (Nóvoa, 2009) y, por tanto, va más allá de los cursos de grado. Adquiere relevancia tanto la experiencia laboral como la práctica profesional colectiva,

particularmente situada en la primera escuela. Recuperamos así el relato de otra profesora que explica con exquisitos detalles del trabajo en la escuela donde se efectivizó durante los primeros años de obligatoriedad de la EF en la educación primaria (a partir del 2009).

El predio donde trabajábamos era muy irregular, chico (...) Pero al fondo de la escuela, cruzando la calle, había una rotonda, un espacio que nosotros le llamábamos campito. Era arbolado, bastante grande, muy interesante para desarrollar la actividad. (...) Fueron reuniones con..., proyectos con las maestras, con los vecinos, los papás de los niños, con los niños mismos, con la policlínica del barrio y tuvimos apoyo de la intendencia departamental. Después de varias jornadas y actividades, se hizo una cancha de voleibol y juegos de madera en el campito. (...) Creo que fue súper importante para lograr lo que es la identidad de la escuela. Era todo un desafío cruzar la calle y sacarlos de la escuela para hacer la actividad. Eso también ayudó a que el maestro compartiera la clase de educación física, porque el maestro tenía que ir. (...) Esa fue una de las partes interesantísimas. (R4, pp. 77-78)

La profesora describe los desafíos de su trabajo pedagógico frente a las malas condiciones de infraestructura para las prácticas de la EF. La riqueza del relato nos lleva a recorrer el trabajo colectivo y comunitario, creativo y arriesgado del colectivo docente que despliega diversas aristas de la dimensión sociocomunitaria, tales como acciones interinstitucionales con distintos actores de la policlínica y la intendencia, el trabajo en red para dicho emprendimiento; distintas jornadas con la comunidad tomando un deporte tradicional como es el voleibol, el trabajo cooperativo con las familias y los estudiantes, entre otros. Ese trabajo comunitario, además de dar visibilidad a la EF, fue constructor de la identidad escolar.

Enseñar a convivir justamente, y entonces a participar con entusiasmo en la ciudad, es aprender a construir lo público, sabiendo que cuidar a los otros es cuidarnos a nosotros mismos y que cuidarnos a nosotros mismos es cuidar la igualdad de oportunidades y los

espacios públicos, para el gozo compartido, el conocimiento comunicado, el trabajo solidario y la esperanza común. (Cullen, 2000, pp. 216-217)

Las experiencias vividas en el marco del proyecto curricular compartido con otros docentes, alumnos y la comunidad, las convierte en una cuestión común, en una cuestión pública. Reconocen la fuerza de lo colectivo para crear alternativas de formación profesional, o sea, son momentos clave para la configuración de sus prácticas reflexivas.

Otro momento así que me marcó, fue la creación del rol del director coordinador de Educación Física, que bueno, al principio no lo veía como muy... este, no me parecía muy importante. Pero después, hablando con distintos coordinadores que me tocaron, me pareció que realmente me ayudaron, me apoyaron y trabajaron desde un lado mucho más para abrir la comunidad del profesor educación física. Que me ayudó pila a justamente abrir diferentes aspectos, en cuanto también a contenidos, el rol que uno tiene dentro de la escuela, eso me parece que también fue bastante importante. (R1, p. 39)

Esta profesora reflexiona sobre sí misma, sobre cómo fue cambiando su posición en el trabajo conjunto con los directores coordinadores. O sea, va dando sentido a su trayectoria profesional, poniendo en evidencia que no se construye en solitario, sino con otros, en contextos plurales y cambiantes. A este devenir alude la narrativa, agregando los riesgos que implica el miedo a lo nuevo, a lo diferente, a las jerarquías. Sin embargo, en la medida en que toma distancia de algunos eventos para reflexionar sobre ellos llegan a valorar los diversos aportes que conforman el entramado cultural de la EFE. Aparece la figura del DC como referente pedagógico didáctico y gestor sociocomunitario, aunque fue necesario crear las condiciones para ese liderazgo a partir de respetar los saberes de la docente y proponer diálogos problematizadores. Se instala así la perspectiva de formación a través de esa relación profesional, en palabras de Zeichner en Cardelli y Duhalde (2007):

La tradición de la “reconstrucción social”, que ligada a la pedagogía dialéctica, se basa en la preparación de los educandos y educadores para ser pensadores críticos y sujetos capaces de participar en la creación de procesos de investigación y por ende, conocer el mundo para transformarlo. (p. 60)

Desde esta tradición de la reconstrucción social, la práctica reflexiva de la EF se fue configurando a través de la promoción y creación de las condiciones de espacios y tiempos para la gestación de la comunidad de práctica impulsada por los DC. No obstante, cabe aclarar que en la comunidad de práctica todos los actores son clave en la generación de las condiciones de posibilidad para dinamizar y sostener su funcionamiento (Edelstein, 2011; Souto, 2017). Cada docente ocupa un lugar de autorización (Ardoino, 1990, en Souto, 2017) es hacerse uno mismo su propio autor. Para Souto (2017) es una capacidad conquistada por la experiencia de vida, por el trabajo y por la educación, es decir, es la capacidad de autorizarse a sí mismo. La relevancia puesta en este espacio profesional de diálogo jerarquiza el campo de la EF en la comunidad de práctica y deja huellas en los participantes.

Me es difícil seleccionar momentos que me marcaran o que fueran significativos vinculados a la configuración de prácticas reflexivas. Pero si tengo que seleccionar lo más influyente al respecto, sin dudas mencionó el trabajo en Comunidades de Práctica logrado en nuestra jurisdicción. El seleccionar, conceptualizar, planificar, desarrollar y evaluar un contenido en conjunto con otros colegas que también trabajan en escuelas cercanas, a veces con realidades muy similares, y otras tan disímiles, es sin dudas el intercambio más rico y valioso. En mi caso particular, el trabajar de esta manera marcó un antes y un después en mis prácticas educativas. (P2, p. 43)

A través de estas palabras la profesora se presenta como una docente que delibera reflexivamente sobre su experiencia, analiza sus decisiones, invoca otros agentes culturales participantes que dejan huellas en su trayectoria profesional y en sus prácticas de enseñanza

de la educación física. Se revela la concepción freiriana de enseñanza con rigor metódico que supera la ingenuidad y desarrolla la reflexión crítica a partir de la curiosidad epistemológica. El docente instala en su práctica la reflexión crítica, la alegría y la esperanza, potenciando el espacio pedagógico de formación de los escolares. De ahí que en el escenario de la comunidad de práctica se construyen relaciones de cercanía que permiten mantener vivo el compromiso de intervención en el mundo a través de la educación (Freire, 1994; Edelstein, 2011). A la vez, aporta a la práctica profesional un sentido social y político, un compromiso y responsabilidad compartida que potencia la reflexión contextual y situada (Souto, 2017).

Bueno, eso de tener más presente lo técnico, poder darle nombre a los ejes, de poder fundamentar la alineación, la base de sustentación y todas esas cosas. Poder explicarle a los chiquilines.... Salió en base a las charlas que tuvimos con mis compañeras. Antes no lo fundamentaba tanto. Me abrieron un poco la cabeza al decir que son fundamentos desde la EF que son básicos (...) es propio de la gimnasia. (...) Trabajar, también, más del lado de lo creativo y lo que traían los chiquilines. De ver la cultura propia de ellos. Había algunas niñas que iban a gimnasia artística y, bueno, traían ciertas cosas. De ver los saberes culturales. (P1, p. 35)

Esta docente rememora la transformación de sus concepciones y prácticas de enseñanza de la gimnasia, que se derivan del diálogo, la discusión y el estudio que tuvieron lugar en la comunidad de práctica. También hace referencia al potencial creativo de sus nuevas prácticas, que abren el diálogo con las culturas infantiles y se distancian de actividades más rutinarias. Si bien se reconocen diferentes niveles en las huellas que las comunidades de práctica dejan en las profesionales participantes, se configuran como un espacio de construcción colectiva que apunta a una praxis compartida, logrando el sentido transformador de la experiencia. Es un proceso de transformación de la identidad docente que

se caracteriza por ser relacional y estar abierta a procesos de innovación y renovación de sus prácticas de enseñanza.

Y lo que me ha marcado siempre son las distintas devoluciones que tengo de los estudiantes. ¿No? Yo he tenido en una escuela, por ejemplo, he podido ver una generación desde que ingresó a la escuela hasta que salió. Y bueno, ver cómo les va cambiando la idea de lo que es la educación física y el objetivo de la educación física, de lo que aporta la educación física, desde los vínculos hasta cómo llegan a ingresar a la sociedad después de la escuela. Eso también me hace pensar bastante y reflexionar sobre realmente, los contenidos que tengo que dar y sobre cómo los tengo que dar. (R1, p. 39)

La voz de la docente alude a pensar y repensar la práctica a través de las voces de sus estudiantes, lo que significa hacerse cargo de su presencia en las trayectorias escolares desde su autoridad pedagógica.

El trabajo que se despliega en un encuentro de trayectorias educativas, allí donde dos diferentes, en distintos momentos de la vida y por haber recorrido caminos diversos, se encuentran, se entrelazan, se interpelan mutuamente, se convocan a un mismo espacio, en torno a algo en común. Maestros y alumnos forman parte, así, de un espacio, un mundo que los coloca, paradójicamente, en relación de igualdad y en una diferenciación de lugares que hace posible la transmisión. Lo que los distingue hace que la autoridad pueda ser ejercida, que su posición no se diluya en un espejarse poco habilitador, que la disparidad subjetiva entre ambos garantice un trabajo por hacer. (Nicastro y Greco, 2021, p. 75)

Desde la misma perspectiva, la práctica profesional de EF es una acción intencional y política elaborada por el profesor como intelectual (Giroux, 1990). No es algo dado sino construido socialmente, por lo que es intersubjetivo, relativo y cambiante, atravesado fuertemente por la responsabilidad social que implica una reflexión permanente del profesor sobre el por qué, para qué y el cómo de su práctica de enseñanza. Este enfoque del trabajo

pedagógico didáctico configura la identidad del profesor y se acentúa al hacerse consciente de haber educado a una generación de estudiantes durante toda su trayectoria escolar, cuando el docente tiene continuidad en la institución.

Otro aspecto singular y distintivo de una de las historias de vida que resulta relevante recuperar es la curiosidad epistemológica que surge de la práctica reflexiva.

Me ayudó a darme cuenta de la influencia del arte y el juego que tiene en mi crecimiento personal. Influencia que se traslada también a mi identidad como docente. En una dimensión pedagógica que privilegie el conocimiento que surge de la experiencia, la vivencia, del potencial del descubrimiento y la creación. (R4, p. 77)

Se trasluce en el relato un proceso de búsqueda de conocimiento que refiere al arte y al juego, de conformación y confirmación de su identidad docente, de apuesta a lo colectivo, y una postura investigativa que implica estar en el camino de configurar su práctica con características reflexivas.

Ahora bien, en este recorrido por las fuentes empíricas y teóricas de la investigación nos proponemos argumentar acerca de la red de significados que conforman la identidad profesional. Las instancias de formación, actualización, discusión y práctica dan cuenta de un proceso en permanente construcción a partir de las interacciones de los sujetos sociales y las teorías que sustentan sus discursos y sus prácticas.

Estos procesos son “heterogéneos y contradictorios” ya que en los mismos juegan situaciones concretas y construcciones simbólicas que se generan como el producto de las interacciones entre las propias representaciones que tiene el educador acerca de su identidad, y la que los “otros” tienen de ellos. (Cardelli y Duhalde, 2007, p. 188)

A modo de síntesis, podemos argumentar que la organización de las unidades de significado tematizadas parte del análisis y la interacción de concepciones teóricas y de

experiencias concretas que configuran las prácticas reflexivas en las trayectorias profesionales de las profesoras participantes de la presente investigación.

5. CONCLUSIONES

En este capítulo se presenta una síntesis de los principales aportes de la investigación realizada en relación con la articulación e integración teórica del conocimiento producido sobre las prácticas reflexivas en el campo de la EFE. Del estudio surgen tres ejes conceptuales que estructuran sus configuraciones: las características predominantes de las buenas prácticas de enseñanza vinculadas a la didáctica de la EF, los sentidos otorgados a dichas prácticas desde la voz de las profesoras y las relaciones de las prácticas reflexivas con ciertos eventos de sus trayectorias profesionales.

A) Las buenas prácticas de enseñanza se identifican como prácticas reflexivas cuando están fuertemente vinculadas al conocimiento didáctico de la EF, aunque en ocasiones puedan sobrevivir en escasas condiciones de posibilidad (Foucault, 1997). Esto supone un claro posicionamiento desde el lugar de enseñante y la conciencia de la relación ontológica entre enseñar y aprender. En otras palabras, estas prácticas de enseñanza conjugan saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos en el sentido epistemológico y en el sentido moral (Fenstermacher, 1998).

A estas particularidades se suma otro aspecto relevante en su configuración como lo son las prácticas de significación, porque, según el paradigma culturalista de la EF (Soares et al., 1992), buscan relacionar elementos vivenciales (saber hacer o saber experiencial) y elementos discursivos o conceptuales (saberes técnicos y saberes críticos) con la finalidad de ampliar la comprensión del conocimiento en contextos culturales reales. Este enfoque exige a los profesionales la capacidad y la disposición de reconstruir experiencias desde

conversaciones reflexivas sobre situaciones educativas concretas (Schön, 1998). De esta manera, las prácticas se convierten en objeto de análisis y ponen en suspenso sentidos y significados naturalizados con la intención de generar explicaciones más profundas y racionales. Estas argumentaciones aportan formas de superar los obstáculos que se presentan en los contextos reales, convirtiéndolos en condiciones de posibilidad para desarrollar propuestas didácticas contextualizadas y significativas para los estudiantes.

Este ejercicio de reflexión desde y en la práctica supone la apertura a pensar con otro profesional. Por consiguiente, resultan prácticas de la conversación (Bárcena, 2005) que van más allá de la situación específica de clase, construyendo auténticas relaciones dialógicas con distintos actores involucrados en la comunidad escolar. Al mismo tiempo se desarrolla una actitud investigativa acerca de los significados y sentidos de la enseñanza de la EFE, con la finalidad de mejorar las prácticas y consolidar los procesos de profesionalización docente. Estas relaciones dialógicas constituyen espacios de oportunidad, en los cuales se puede reflexionar sobre los contenidos de enseñanza, las construcciones metodológicas utilizadas o posibles y los instrumentos de evaluación. Así las prácticas se estructuran como espacios educativos de inclusión, igualdad y justicia social, asegurando la participación en el área del conocimiento corporal.

Desde esta perspectiva se hace visible el poder formador y transformador de las reflexiones y el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza (Edelstein, 2011), sin embargo, su alcance se enfrenta al límite de las subjetividades en relación a las intersubjetividades. En palabras de Arfuch (2007, p. 79), los relatos de experiencias son “expresión de una época, de un grupo, de una generación, de una clase, de una narrativa común de identidad. Es esta cualidad colectiva, como huella impresa en la singularidad, lo que hace relevantes las historias de vida”.

Estos planteos nos llevan a otras interrogantes: ¿de qué maneras se abordan cada uno de los contenidos²¹ por parte del colectivo docente del área?, ¿cómo se configuran espacios de formación en la comunidad de práctica con la participación de profesores, supervisores y otros agentes culturales?, ¿qué aportes ofrece la formación de grado respecto a cada uno de dichos contenidos? Sin duda, cada una de estas preguntas pueden ser objeto de futuras investigaciones.

En definitiva, la condición colectiva de la práctica de enseñanza aporta precisiones semánticas en términos de saberes problematizados en espacios de formación profesional, cursos de actualización, comunidades de práctica, espacios de análisis didáctico de la práctica de enseñanza (Edelstein, 2011) que hacen posible la reconstrucción reflexiva del objeto de enseñanza y la superación epistémica/moral de ciertas debilidades que se manifiestan en situaciones individuales. Cabe señalar que estas prácticas reflexivas se fortalecen con acciones y decisiones de las autoridades del organismo para garantizar el acceso a la infraestructura necesaria para la enseñanza específica del área. A modo de ejemplo, se mencionan acuerdos interinstitucionales para el uso de piscinas, gimnasios, etc., y la designación de salas docentes sistemáticas en todas las escuelas, entre otras.

B - Señalamos ahora, la importancia del sentido que adquieren estas prácticas reflexivas en el escenario de enseñanza de la EFE desde las voces de las profesoras. Corresponde hacer referencia al sentido moral de las prácticas reflexivas que despliegan construcciones metodológicas que posibilitan a los estudiantes habitar el aula de forma auténtica, con vínculos frescos, descontracturados y comprometidos con sí mismos para aprender. Se trata de vínculos placenteros con el saber y vínculos interpersonales propicios para el aprendizaje que se hacen presentes a través de gestos mínimos (Skliar, 2017).

21 Deporte, gimnasia y juego fueron los contenidos abordados en el trabajo de campo.

Cabe destacar que las prácticas reflexivas colocan a la EF en clave de derecho, asignan a los escolares el lugar de sujetos de su propia educación. Por estas razones se configuran como praxis desde la responsabilidad social, construyen contratos didácticos reflexivos que implican la capacidad de pensar, conocer y transformar por parte del docente y los estudiantes (Schön, 1998). Estos contratos didácticos reflexivos convierten a los educandos en protagonistas dentro y fuera del aula al crear sistemáticamente espacios y tiempos de reflexión y construcción colectiva. Esta forma de organización de la enseñanza genera cambios estructurales en las relaciones de poder y promueve la participación democrática en el proceso educativo, lo cual se evidencia en nuevos modos de estar en la situación de enseñar y la situación de aprender Educación Física.

Como consecuencia, la propuesta curricular de EF se inserta en el proyecto político pedagógico de la escuela, lo cual exige diálogos abiertos y plurales acerca del conocimiento institucional. Para ello, es fundamental la participación en salas docentes y el trabajo colaborativo e interdisciplinar. Las intenciones son importantes, pero no son suficientes por sí solas para desarrollar propuestas educativas reflexivas e integrales. Se necesitan condiciones de posibilidad que garanticen el desarrollo institucional continuado en salas docentes en todas las escuelas y permitan que todos los educadores asuman el desafío de elaborar, implementar y evaluar proyectos pedagógicos en clave institucional. Por lo tanto, las prácticas reflexivas adquieren sentido en procesos educativos institucionales integrados en propuestas curriculares interdisciplinarias que contribuyen a legitimar la Educación Física en la cultura escolar. Al respecto, es importante destacar el compromiso y responsabilidad de los docentes con sus prácticas profesionales y el reconocimiento del campo de la educación física desde la dirección escolar, las familias y la comunidad.

C – Finalmente, el tercer eje conceptual que surge de la presente investigación refiere a las relaciones de las prácticas reflexivas con algunas experiencias clave de sus trayectorias profesionales.

En este sentido, la formación docente contribuye a configurar las prácticas reflexivas al aportar fundamentos teóricos y espacios para reflexionar sobre nuevos sentidos y significados de la EFE generando procesos de conformación y confirmación de identidades docentes profesionales.

En el estudio realizado resulta relevante el trabajo en la primera escuela cuando se constituye como una práctica reflexiva y significativa propia de la experiencia laboral (Tardif, 2014). En este escenario profesional aparece la figura del DC como referente pedagógico que genera espacios de diálogos problematizadores que impulsan el análisis de las prácticas profesionales desde una ética de respeto. Ambos eventos de las trayectorias investigadas conforman espacios de formación a través de relaciones profesionales colectivas en el entramado cultural de las comunidades educativas.

Otro argumento que jerarquiza las prácticas reflexivas se configura a partir de las voces de los estudiantes, quienes rememoran experiencias reconociendo la autoridad pedagógica de aquellos profesores dispuestos a pensar y repensar sus prácticas profesionales. De ahí que otra pieza del mosaico que configura las prácticas reflexivas son las comunidades de práctica como espacios dialógicos y participativos en los que se valoran todas las voces. Por consiguiente, la conformación y continuidad de estas comunidades resulta un terreno fértil de buenas prácticas de enseñanza, tanto en el sentido epistemológico como moral, para ejercer la profesión con conciencia social y laboral del escenario de la práctica.

A modo de cierre y, a la vez, de apertura, esta investigación hace visible que las prácticas reflexivas tienen el poder de formar y transformar a los profesionales que las

despliegan. A su vez, al considerarlas como prácticas sociales, son producto de interrelaciones entre las condiciones sociales objetivas en las que se desarrollan y el profesional involucrado. De esta manera, las prácticas reflexivas también contribuyen a transformar las instituciones educativas donde se ejercen, aportando cambios basados en la justicia social y la distribución crítica del saber entre el estudiantado. Los docentes involucrados, con alegría y esperanza en las relaciones profesionales colectivas del entramado cultural de la escuela y la educación física escolar, mantienen vivo el compromiso de intervención en el mundo a través de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Rosgal S. A.
- Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4100>
- Alonso, V., y Barlocco, A. (2013). *Encastres: propuestas para una escuela en juego*. CIRCO. Coordinación Técnica del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES). Montevideo: ANEP-MIDES.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 42, 131-140.
- Ayoub, E. (2003). *Ginástica Geral e Educação Física Escolar*. Campinas: Unicamp.
- Bagnara, I. C., Fensterseifer, P. E., y Rozengardt, R. (2022). *Educación física escolar: Política, currículum y didáctica*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.
- Bagnara, I. C., y Fensterseifer, P. E. (2019). *Educação física escolar: política, currículo e didática*. Ijuí: Unijuí.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Betti, M. (1996). *Por uma teoria da prática*. *Motus Corporis*. Río de Janeiro, 3(2), 73-127.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico narrativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1).

- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Quality Social Research*, 7(4).
- Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>
- Bourdieu, P. (2015). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bracht, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social. Educación física/ciencias del deporte: ¿Qué ciencia es esa?* Córdoba: Vélez Sarsfield.
- Bracht, V. (1999). *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí.
- Bracht, V. (2019). *A Educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)*. Ijuí: Unijuí.
- Bracht, V., y Caparróz, F. (2009). El deporte como contenido de la educación física escolar: la perspectiva crítica de la educación física brasileña. En Álvarez, L., Gómez, R. (comp.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza* (53-89). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camilloni, A., y Edelstein, G. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. México: Paidós.
- Cardelli, J., y Duhalde, M. (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (3° ed.). Buenos Aires: Aique.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2009). *Educación física ... porque es un derecho*. Montevideo: Tradinco S. A.
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). (2015). Circular n. ° 4.

- Corbo, J., Sarni, M., y Oroño, M. (2020). Didáctica de la educación física escolar: aproximaciones deontológicas. En E. Fiore Ferrari, E. y Leymonié Sáenz, J. *Didáctica práctica para enseñanza básica, media y superior* (pp. 521-542). Montevideo: Grupo Magró.
- Corrales, N., Ferrari, S., Gómez, J., y Renzi, G. (2019). *La formación docente en educación física: Perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cullen, C. (2000). *Crítica a las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Devís Devís, J., y Peiró Velert, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y el juego modificado*. Barcelona: Inde.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), División Educación Inspección Técnica. (2020). Circular n. ° 1.
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), División Educación Inspección Técnica. (2021). Comunicado N° 35.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Flick, F. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1997 [1966]). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Plantea-Agostini.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza. Una antropología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, F. J., y Fraga, A. (2012). *Afazeres da Educação Física na escola: Planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra.
- Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE). (2013). *Para repensar la formación docente*. Recuperado de: <https://greflexioneducacio.wixsite.com/gre-educacion/publicaciones>
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jiménez Llanos, A. B., y Feliciano García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 64(233), 105-122. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/05/PensarElPensamientoDelProfesorado.pdf>
- Jiménez Muñoz, J. A., Rossi, F., y Gaitán Riveros, C. (2017, junio). *La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en educación física*, 23(2), 587-600.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (19), 87-112.
- Ley N° 18213 (2007). *Educación física obligatoria en todas las escuelas de enseñanza primaria desde el año 2009*.
- Libios, G., y Rozengardt, R. (2014, Noviembre). Deporte escolar: contenido y experiencia. *Prácticas alternativas en educación física.*, 287(26), pp. 42-47.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

- Martinis, P. (2022). *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador*. Ciudad de la Costa: Sujetos.
- Nicastro, S., y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación*, (350), 203-218. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/11162/76032>
- Pastorino, I. (2015). *La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF*. (Tesis de maestría). Universidad de la República, Montevideo.
Recuperado de: https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/11/tesis_pastorino_2017.pdf
- Pastorino Rodríguez, I., y González Correa, J. (2023). La trama de la enseñanza. Apuntes para pensar secuencias a partir de algunas relaciones con ejercicios de pintura: el caso de la gimnasia escolar. *Conexões*, 20(00), 1-22.
- Pavía, V. (2010). *Formas del juego y modos de jugar. Secuencias de actividades lúdicas*. Neuquén: Editorial Universitaria, Universidad Nacional del Comahue.
- Pavía, V. (2021). *Con-vivir en modo lúdico. Cuando la escuela entra en el juego*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero.
- Pérez Abril, M. (2007). La práctica reflexiva: una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön. En Aragón, G.; Kostina, I.; Rincón, G. *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura* (pp. 391-398). Cali: Universidad del Valle.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.

- Perrenoud, P. (1998). Transposición didáctica desde las prácticas: del saber a la competencia. *Ciencias de la Educación*, (3), 487-514.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Ponce de León, A. (2011). Construcción de saberes en la escuela. *Hacer escuela...: Miradas docentes desde la educación física*, (1), 61-67.
- Pruzzo, V. (2013). *Las prácticas del profesorado*. Córdoba: Brujas.
- Ritter Antunes, F., Bolsoni, J., y Krug, H. N. (2013). Histórias de vida de professoras de educação física: reflexões sobre as trajetórias formativas. *Contemporânea de Educação*, 8(16).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ron, O., Fridman, J., y coordinadores. (2015). *Educación física, escuela y deporte (Entre)dichos y hechos*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Diálogos en Educación Física ; 2).
- Rozengardt, R., Libois, G., y Hernández, M. (2011). Educación física y cultura escolar: Entre las prácticas innovadoras y el abandono del trabajo docente. *IX Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación de Educación Física. Recuperado de:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9902/ev.9902.pdf
- Ruegger, C., y Torrón, A. (2018). Educación física y escuela: enseñanza y políticas educativas en Uruguay. En Bracht, V., Ribeiro Almeida, U., Wenetz, I. *A educação física escolar*

- na América do Sul: entre inovação e o abandono / desinvestimento pedagógico* (pp. 287-308). Curitiba: CRV.
- Salvá Tosi, N. E. (2020). *Espacios de resistencia y profesionalidad: La experiencia de formación de docentes en Uruguay desde una perspectiva biográfica*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Biblos-e Archivo. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/690401>
- Saredo, F. (2022). Dilemas y desafíos en la construcción del juego como objeto de enseñanza en la educación física escolar. En *Actas. V Congreso Patagónico, II Congreso Nacional y I Jornadas Latinoamericanas de Educación Física y formación docente: “Prácticas, debates y desafíos en contextos Regionales y latinoamericanos”*. Eje 3- *Práctica de la Educación Física: Enseñanza*. Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.
- Sarlé, P. (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Sarni, M. (2021). Educación deportiva en la Educación Física escolar. Un proceso de resistencia. *Cuadernos del CLAEH*, 40(114), 335-352.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serrano Sánchez, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, (352), 267-287.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Soares, C. L., Zulke, C. N, Varjal, E., Castellani, L., Ortega, M. y Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Souza, E., y Gallardo, J. (1996). Ginástica Geral: duas visões de um fenômeno. En *Coletânea: textos e sínteses do I e II Encontros de Ginástica Geral* (s/d). Campinas: SP.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza —en análisis desde una didáctica reflexiva—*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. *Revista del IICE. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*, (30) 17-32.
- Suárez, D. (2012). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. (71-110). Novedades Educativas.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S. A.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação e Sociedade*, 28(99), 335-353.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de aprendizaje. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wenger-Trayner, E.; Wenger-Trayne, B. (2019). Comunidades de práctica una breve introducción. (Govea Aguilar, D., trad.). Recuperado de:

<http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion>. (Obra original publicada en 2015)

Zárate Montero, M. J. (2016). “La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente en torno al “cómo enseñar”. *Ensayos Pedagógicos*, XI(2), 83-97.

ANEXOS

INDICE DE ANEXOS

Anexo A.....	1
Anexo B.....	4
Anexo C.....	8
Anexo D.....	11
Anexo E.....	12
Anexo F.....	16
Anexo G.....	21
Anexo H.....	24
Anexo I.....	26
Anexo J.....	37
Anexo K.....	40
Anexo L.....	52
Anexo M.....	56
Anexo N.....	69
Anexo O.....	70
Anexo P.....	75
Anexo Q.....	80
Anexo R.....	84
Anexo S.....	88
Anexo T.....	91

Anexo A

Entrevista y observación de clase de Directora Coordinadora con Profe 1 (DC P1)

Entrevista

Investigadora: ¿Cuáles son las características de las prácticas profesionales de las profesoras elegidas que consideran constituyen prácticas reflexivas?

Directora Coordinadora 1: Una se llama (...). Ella es profesora de educación física efectiva de hace unos cuantos años y vino en la jurisdicción hará 4 años, La escuela es (...). Es una escuela de tiempo completo.

Ella es una docente que sistematiza las prácticas, que le gusta como intercambiar constantemente y siempre está en pro de mejorar las prácticas con los chiquilines. Trabaja desde la cultura corporal del movimiento, eso es importante. Su proyecto está sustentado desde ahí. Visualiza también una cantidad de contenidos que los pueda transformar con los chiquilines. Le da participación constante al intercambio con los niños. El poder reflexionar en conjunto con los niños en sus clases, es fundamental. También dentro del juego ha abordado una cantidad del juego tradicional y el juego cooperativo y además el juego no convencional de deporte alternativo. Entonces también tienen una visión muy comunitaria y social de lo que sucede en su comunidad educativa.

Participa del proyecto de intervención, o sea lo elaboro y lo viene construyendo año a año. Y también participa activamente de los espacios de salas, que es una vez al mes, pero tienen como líneas de intervención en conjunto con el maestro, con las maestras y el equipo. Si bien el proyecto institucional está como no se ha definido todavía. Hemos hablado con la directora y con ella sobre la temática del proyecto institucional. Sea este una temática donde el profesor de Educación Física y los otros docentes puedan participar activamente de su disciplina. Eso como que todavía ha costado un poquito, pero bueno, incluso creo que en

proyectos de lengua y nosotros, yo en mi caso sugerí que podía ser un tema con la comunicación para poder también trabajar el área de educación física. La convivencia a través de la comunicación también podría ser otro. Pero bueno, eso todavía está como en proceso.

Nosotros desde la coordinación venimos trabajando en el proceso de la reflexión de las prácticas y el análisis. Para nosotros es muy importante que los profesores puedan reflexionar y eso nos ha llevado a generar una cantidad de salas de intercambio para ver el sentido del área de educación física. El ¿porqué? ¿para qué? Para poder visualizar el cómo y ahí empezar a analizar un poco y en función de esa reflexión. Poder sistematizar, poder analizar y poder cambiar las prácticas.

Observación de clase

En cuando la propuesta de enseñanza de *profe 1* sobre el dominio disciplinar creo que se reflejó en la clase. El dominio disciplinar quizás lo tiene que trabajar más en cuanto a poder conceptualizar el contenido a enseñar y dentro del contenido a enseñar quizás el propósito que se proponían esa clase. Compartirlo también con los chiquilines porque se vio mucho sobre las estrategias metodológico pero no quedaba claro cuál era el propósito con respecto al contenido, al concepto, a la conceptualización de eso. De ese propósito no quedó claro, por lo menos en esa clase, no lo podemos percibir. Incluso el propósito era muy general trabajar lo de ataque y defensa. Buscarle esa parte de focalizar más bien en lo conceptual, dando más intervenciones que sea del deporte colectivo en sí o situaciones de juego conceptualizando y llevando al dominio de lo disciplinar en la clase, que por momentos no sé lograba visualizar.

Igualmente considero que tenía claro ella hacia dónde quería ir, ese porqué y ese cómo lo tenía claro. Ella lo había estipulado, lo había sistematizado, había hecho una secuencia de

contenido. En ese sentido ella es muy clara, muy concisa en eso. Sus intervenciones son acertadas y coherente con el contenido, con la propuesta, con el programa.

Con respecto a la planificación es un proyecto de intervención, es una propuesta innovadora porque involucra la participación activa constante de los niños, tomando la resolución de las situaciones desde decidir, comprender y modificar algunas situaciones en cuanto a las reglas y las situaciones de estrategias que tenían que hacer entre todos. Se visualiza una constante claridad de las consignas de la docente incorporando distintas estrategias metodológicas, metodologías abiertas claras y pertinentes a la propuesta de los distintos momentos de la clase.

Los niños logran comprender la propuesta y la realizan con entusiasmo, mostrando interés por el aprendizaje y por seguir el hilo conductor del aprendizaje. Eso me parece que fue fundamental en cuanto a las estrategias metodológicas. Se vio todo el tiempo una apertura en tener en cuenta la pedagogía crítica y la resolución de situaciones y la retroalimentación con los niños y problematizar todo el tiempo el contenido.

Me parece que es súper innovadora y bueno realmente impacta en la reflexión de las prácticas. Los vínculos con los chiquilines fueron de total respeto, de consenso todo el tiempo estaban interactuando, buscando la mejor solución, consensuando. Eso también no se hace de la noche a la mañana, creo que ha habido todo un proceso de trabajo en esta metodología que hace a tener todo este resultado, de ese lado de la reflexión y la búsqueda continúa de la práctica reflexiva.

Anexo B

Entrevista y observación de clase de Directora Coordinadora con Profe 2 (DC P2)

Entrevista

Investigadora: ¿Cuáles son las características de las prácticas profesionales de las profesoras elegidas que consideran constituyen prácticas reflexivas?

Directora Coordinadora 1: Después está *Profe 2*. También es una escuela de tiempo completo. Es una profe que está desde el 2009 en la comunidad (...). Este es una profesora que que bueno que tiene, es una referente en la escuela, ya que es como la más veterana en años, pero no solamente en eso, sino que es una referente por todo su accionar, desde la sistematización constante, continua, muy metódica hasta el trato que tiene con los niños, el vínculo que ha generado con los niños, con los docentes, con la comunidad de familias, con la comunidad de práctica. Comparte mucho. Es muy apasionada.

Participa de una comunidad de práctica que también es referente porque es como un continuo el querer saber, el querer investigar, entonces investiga mucho, conceptualiza, no tiene problemas en sistematizar constantemente. Es muy pro activa y le encanta el intercambio para mejorar sus prácticas. Eso es muy importante. Ambas profesoras están como dispuestas, pero *Profe 2* tiene una apertura mucho, mucho mayor en su forma de ser, del modo de estar, como siempre, con ganas de saber, con ganas de aprender, con ganas de mejorarse en sus prácticas y en su intercambio de la docencia con los niños. Eso también me parece que es buenísimo.

Investigadora: ¿Cómo es una práctica profesional que no es reflexiva?

Directora Coordinadora 1: Bueno, lo que con respecto a la segunda pregunta, lo que vos decías, lo que no es una práctica reflexiva. Nosotros venimos trabajando un poco hace un tiempo en el proceso de la reflexión de las prácticas y el análisis. Para nosotros es muy

importante que los profesores puedan reflexionar y eso nos ha llevado a generar una cantidad de salas, de intercambio para ver el sentido del área de educación física. El ¿porqué? El ¿para qué? Para poder visualizar el ¿cómo? y ahí empezar a reflexionar un poco y en función de esa reflexión, poder sistematizar, poder analizar y poder cambiar las prácticas.

Algunas prácticas acá en la jurisdicción están como muy arraigadas a modelos y a sistemas didácticos como muy fuertes, que tienen que ver con el tema de la educación física muy hegemónica desde la medicina, desde la biología. Entonces a veces no se cuestiona, no se analiza, que también hay otras formas de que la educación física también puede estar en muchas oportunidades no se toma en cuenta el programa.

En algunos docentes hay un porcentaje que no toma como referencia al programa, no toma como referencia la fundamentación del programa, que tiene que ver con el sujeto crítico, reflexivo, con la emancipación. Entonces quedan como muy arraigados a que no leen el programa y tampoco leen la fundamentación. Entonces como que no hay una, vamos a decir, un pensamiento crítico de lo que podría ser la educación física. No hay un sentido del por qué, el para qué y el cómo.

En muchas oportunidades las prácticas, no se visualiza la enseñanza, que eso también es fundamental. Y a partir de todo eso, como se toma en cuenta ese sujeto y ese niño de derecho condiciona todo. Me parece que es como todo un proceso. Al no visualizar la enseñanza se pierde el sentido, es demasiado direccionada la enseñanza. No se intercambia con los niños a ver si se ha podido evidenciar algunas prácticas que tengan si se aprendió o no se aprendió.

No hay participación activa en algunos casos con los niños, ni hay un intercambio, no hay un saber previo de lo que ellos piensan, traen como sujeto histórico social. Bueno, esas características más que nada suceden, que hacen que las prácticas no sean reflexivas o no

hayan intención de poder analizar, reflexionar para poder cambiarlas, no. Creo que también a veces es un proceso que venimos trabajando en eso, que a veces también tiene que ver con un proceso de biografía, como vos decías ahí en la tesis personal profesional que se mezcla todo y bueno, y a veces cuesta también el cambio.

Estamos como las prácticas, a veces no, carecen de sentido y de y de procesos de enseñanza. Por eso mismo, porque a veces cuesta ponerse a pensar de qué se hizo, cómo se hizo y bueno, y en el sujeto que puede ser el niño, en este caso, la niña como protagonista fundamental. A veces pasa también eso, que no se visualiza mucho como sujeto creador de la del aprendizaje.

Observación de clase

Respecto a *Profe 2* estamos hablando de una práctica distinta porque se da en el marco del proyecto de la hora de juego, no en una clase donde se dio el desarrollo del área de educación física de la puesta en práctica de la educación física.

Con respecto al dominio disciplinar creo que hay un fuerte dominio disciplinar con lo que ella quería enseñar y qué quería enseñar particularmente del contenido como podía hacer el juego tradicional. Pero bueno se dieron algunas situaciones que debilitan un poco la propuesta, como por ejemplo, me parecía que la propuesta que ella había planteado era como demasiado exigente para los niños, quizás, más que nada en la práctica, en la teoría se visualizaba bastante bien, comprendieron pero después en la práctica se hizo como muy difícil de sostener. Porque... claro estaba, ella estaba sola en una estación explicando y había otra estación, otro espacio, donde si no había un adulto de nosotros eso seguro que no funcionaba. En esa parte la teoría, el dominio disciplina funciona bien pero después en la práctica no se pudo completar como ella lo tenía pensado.

Igualmente creo que había un sentido de esa práctica y una conceptualización que la tenía clara por dónde iba a ir, el dominio disciplinar estaba claro, pero, no sé si la propuesta fue acorde a esa edad, a ese grupo, si el juego utilizado realmente fue, no sé, si era el mejor para hacer dentro de los juegos tradicionales. Ahí en ese marco, en ese contexto, todavía tenía que estar sola. Porque se suponía que ese proyecto de juego era llevado a cabo con todo el equipo docente, como proyecto institucional. Por eso digo faltaron como otras estrategias metodológicas, más participativas o donde ella pudiera establecer algunas formas de jugar donde no tenía que depender de un adulto, capaz que haciendo otras estaciones donde ella pudiera estar visualizando las dos, colaborando con la maestra o eligiendo otro juego tradicional también. Quizás donde no tenga que estar tan atenta y haciendo cumplir como esto del ta te ti que tiene sus formas regladas.

Igual las consignas fueron claras se logró visualizar la participación de los niños así como la comprensión de la propuesta. Comprendieron cómo se jugaba y qué forma tenía que tapar para que el otro no hiciera el ta te ti. Capaz que poder variar las consignas, mejorando los espacios donde ella pueda visualizar todo en lo general. Los niños igualmente a pesar de todo esto participaron y trabajaron con mucho entusiasmo, siguieron la propuesta.

Anexo C

Entrevista y observación de clase de Directora Coordinadora con Profe 3 (DC P3)

Entrevista

Investigadora: ¿Cuáles son las características de las prácticas profesionales de las profesoras elegidas que consideran constituyen prácticas reflexivas?

Directora Coordinadora 2: Se elige a profesora de la escuela 3, escuela urbana común, doble turno de quintil 5, porque además de cumplir con los requisitos necesarios de la antigüedad en el cargo y cuestiones formales de la investigación, consideramos que tiene mucha reflexión en sus prácticas. Y cuando hablamos de reflexión, hablamos de cuestionamiento, de análisis, de ver que es lo que pasa en la clase, que es lo que pasa al niño, un pensar qué necesita el niño.

Previamente a llevar a cabo la clase, en el momento de pensar, de planificar, en el momento de buscar qué contenidos enseñar, también para el recorte de contenidos, es una profesora que siempre está pensando en los intereses y las necesidades de sus alumnos.

Se evidencia que le pone mucho pienso en el porqué? y para qué? para ver el cómo? En el transcurso de las clases se visualizan las formas de comunicar, el respeto, la forma de habilitar al niño a la participación con autonomía en su propia práctica. Al finalizar la clase se cuestiona y analiza cómo recibieron la consigna, si pudieron aprender.

Es una profesora que siempre está abierta y receptiva a las orientaciones, a los aportes desde la dirección coordinación, está siempre consultando e investigando con nosotras para mejorar sus prácticas.

Así que dentro de las profesoras que hay en la jurisdicción, es una de las que siempre está revisando lo que el hacer, siempre está queriendo investigar un poquito más. De lo que uno orienta, después ella sigue investigando y sigue preguntando, cuestiona desde un lugar de enriquecerse profesionalmente y también poder mejorar sus prácticas.

Profe 3 es elegida también por su continua tensión en relación a las normativas, a las cosas que le parecen que no están bien y la realidad. Ella hace una mirada muy crítica en relación a la práctica escolar y al entorno. Entonces siempre está tratando de que esa injusticia entre comillas, que ella a veces explicita o esa forma de no poder enseñar en determinadas situaciones, hace a que sea súper abierta, receptiva, pero, esteee, ofrece una resistencia, pero no una resistencia en el sentido de no puede ser permeable, una resistencia en lo que ella piensa y en la que ella cree que es el “deber ser” con un posicionamiento muy crítico, emancipador.

Observación de clases

Es una clase con 3° (tercera clase) y con 2° año – contenido juegos reglados. Todos los indicadores están contemplados de manera excelente.

La profesora presenta a los estudiantes la propuesta de enseñanza con un un potente dominio disciplinar, mediante la interrogación didáctica direccionada y orientada, utilizándose favorablemente para la enseñanza y la reflexión individual y colectiva (buscando estrategias entre los niños) en todos los momentos en la clase. Las clases se consideran innovadoras en relación al abordaje del contenido desde una propuesta con marcado trabajo interdisciplinar y trabajo colaborativo con las maestras.

Los niños participan activamente de las propuestas en todas las dimensiones y de forma autónoma. Presenta un gran compromiso con la enseñanza desde un paradigma crítico y reflexivo que se refleja en las intervenciones de los niños desde el movimiento, dando la palabra y las acciones conjuntas entre pares. Se visualiza autonomía. Los niños comprenden las consignas claramente, las modifican. La docente da opciones de mayor y menor complejidad atendiendo al PEIP en la propuesta, a la singularidad.

Las maestras de clase participan de manera oportuna, acompañan desde afuera apoyando si es necesario.

La profesora genera diferentes climas y son respetados por los niños que reflejan en sus manifestaciones corporales. Facilita la gestión autónoma de los aprendizajes con muy buena mediación docente. El recorrido de enseñanza promueve avances conceptuales, atendiendo la secuenciación con criterios didácticos y disciplinares.

Se observa dominio y actualización en relación al saber enseñado, su significación y la relación de los contenidos de enseñanza con la cultura global. Su enseñanza es coherente con una idea de ciudadano a construir, alineados con los intereses políticos educativos que propone la institución.

Anexo D

Entrevista y observación de clase de Directora Coordinadora con Profe 4 (DC P4)

Entrevista

Investigadora: ¿Cuáles son las características de las prácticas profesionales de las profesoras elegidas que consideran constituyen prácticas reflexivas?

DC 2: La profesora de la escuela 4, que funciona en doble turno, es una docente que tiene un largo recorrido en la escuela. Salió por unos 3 años donde se desempeñó como docente en un (...) y a su regreso se visualizó un cambio en relación a la construcción de sus prácticas.

Profe 4 es muy receptiva y con voluntad para investigar sobre la práctica in situ, buscando dispositivos para encontrar los canales de llegada a los y las niñas, dialogando permanentemente entre las teorías y sus prácticas.

Planifica y piensa sus clases con mucho corazón y empatía que es necesario destacar, por el alto grado de compromiso y por la intención continua de llegar a los niños desde lo colectivo, buscando posibles abordajes multi e interdisciplinarios.

Anexo E

Entrevista en profundidad a Maestra Directora de la escuela N.º 1 (MD P1)

Investigadora: ¿Cómo caracterizarías la práctica profesional de la profesora de EF?

Maestra Directora: Bueno, ella es una profesora muy responsable, con aptitud para la enseñanza, con muy buen vínculo con los chicos. Ha dado muchas clases entretenidas y motivadoras, los conquista. Tiene conocimientos profesionales. Aptitud para gestionar el tiempo en su clase.

Investigadora: ¿Cuáles han sido los aportes disciplinares en los proyectos institucionales y en los proyectos curriculares que la escuela ha tenido?

Maestra Directora: Yo la conozco hace tres años. Creo que en estos dos últimos años hay algunas cosas que son difíciles por la situación en la que vivimos. Entonces, hago una mirada más general de la profe. Ella participa en la sala para poder coordinar con nosotros, por lo menos una vez al mes. Aportes disciplinares en los proyectos siempre hace. Los curriculares son trabajados con las maestras de grupo. Por ejemplo, si hablamos de los más chiquitos en la parte motriz, juegos reglados, de expresión corporal, todas esas habilidades las trabajan en conjunto. Sabemos que las maestras de inicial tienen esos proyectos, esas actividades y bueno, qué mejor que una profe educación física para coordinar con ella. Otro aporte, este año, trabajó en un proyecto de los Juegos Olímpicos en el que abordaron los valores.

Trabajaron los valores coordinadamente con las docentes. Incluso alguna clase tenía oficialmente un proyecto sobre esto y ella intervino. Con los chiquilines, bueno el desarrollo de los valores como el respeto, la amistad, la excelencia, el esfuerzo. Con esto, intervino con todos los grupos de 4º a 6º. Una gran riqueza porque surgió de ella la propuesta, la iniciativa y todas se sumaron y aportó a muchos de esos micro proyectos que habían en las clases. Por ejemplo, desde la matemática, con 3º desde la geometría. En matemática, ella coordina con la

maestra y apoya en la geometría en esos conceptos que abordan en 3°, y desde la EF lo hace con el cuerpo, con el espacio. Con los chiquitos ha trabajado Percusión corporal. Los juegos reglados ya te lo había dicho.

Cuando las maestras tienen que hacer la evaluación INDI, la profesora da aportes fundamentales. Hay unos de los ítems que mejor que la profes el trabajo conjunto la observación. Teníamos un proyecto de oralidad también ayudó a elaborarlo.

Directora Coordinadora 1: Estuvimos charlando con *Profe 1* sobre el proyecto institucional.

Maestra Directora: Teníamos el proyecto de lengua cuando teníamos problema con la escuela. Ahora tenemos un nuevo proyecto que tiene que ver mucho con el medio ambiente. Ella ya venía trabajando con el reciclaje. En este proyecto ahora se va a trabajar con la concurrencia a las playas. Esperemos que lo podamos hacer.

Investigadora: ¿Viste que ahora ya salió la circular de salidas didácticas?

Maestra Directora: Estamos al tanto. Todo lo que es la conservación del ambiente. Este nuevo proyecto habla del futuro, lo que tenemos que preservar, cuidar y mejorar. Tiene un proyecto que viene realizando es el techado de la cancha reutilizando botellas, lo lleva adelante ella. También en la misma línea de reutilización, conservación.

Investigadora: ¿Lo están haciendo con otra institución?

Maestra Directora: No, no por ahora. Nos ha llevado un poco de tiempo. Las familias aportan botellas, las están pintando.

Directora Coordinadora 1: Me decía ella que nunca había pensado que es muchísimo trabajo. Es techar toda la cancha.

Maestra Directora: Con la pandemia se dificultó. Con una ayuda externa sería bueno. Está genial la idea. Porque tiene una cancha preciosa pero cero lugar de sombra o protección para los días de lluvia.

Investigadora: ¿cómo se posiciona la profesora con el equipo docente, con los estudiantes y con las familias?

Maestra Directora: Bien, muy bien, como te decía, ella coordina mucho con el colectivo. Hay siempre una sintonía, ¿no? Y las propuestas aparecen de un lado o del otro, trabajan en conjunto. Con los estudiantes tiene un muy buen manejo del grupo. Tiene clases entretenidas, como te decía los capta, ellos quieren quedarse. Todos desean la llegada de la hora de clases de educación física.

Tiene buen dominio de grupo. Los niños son respetuosos con ella. Sabe poner límites si lo amerita, porque tenemos casos difíciles también. Pero bien, bien. Con las maestras también. Hacen un muy buen equipo con el resto de las docentes y los profes.

Investigadora: ¿Y con las familias?

Maestra Directora: Con las familias ha sido un poco más difícil en estos períodos de pandemia, en estos momentos que no podemos invitar a nadie. En la virtualidad trabajó con propuestas que involucran a la familia. Subía las propuestas a través de las maestras siempre por crea, invitando a las familias en conjunto con los niños. Antiguamente, el primer año que yo estuve, trabajó con el tema de los festivales y actuaciones, que las organizaba con la profe de corporal. Podíamos invitar más a las familias. Hoy por hoy no se nos ha ocurrido todavía mucho, pero no lo tenemos permitido en realidad. Si los involucra cuando manda elaborar juguetes, baleros. Ahí la familia se involucra.

Directora Coordinadora 1: Hizo un proyecto de actividades acuáticas. ¿Te acordás que en dos años lo hicieron? Lo llevó adelante, lo coordinó con las instituciones, con las maestras, las familias y la dirección. Quedó trunco.

Maestra Directora: Si, se hizo como experiencia con dos grupos, 3° y luego con 2°. Si, trabajó realmente con las familias. Se eligieron grupos... El grupo de 2° tenía necesidades, era

un grupo complejo. Tomó ese desafío en conjunto con las familias. En las reuniones explicó, para que esos niños logaran autonomía, independencia, mejorar los vínculos. Dio muy buenos resultados. No se, capaz me olvido de algo más *DC1*.

Directora Coordinadora 1: Siempre *Profe 1* ha estado dispuesta a trabajar colaborativamente participando en las reuniones por ser de tiempo completo. Yo siempre percibo ese buen vínculo, esa buena comunicación con el equipo. Está bien incorporada al proceso del grupo. Del proyecto institucional que ella desde su especificidad pueda aportar y eso este año lo está haciendo. Es muy pro activa. Tiene un poco de pánico escénico. Tiene un perfil bajo, tiene vergüenza. Pero hace de todo.

Maestra Directora: Hace un muy buen trabajo con la profesora de corporal. Se potencia con ella. Antes estaba la profe de inglés en un turno y también trabajó con ella. Se involucra, en el turno donde no estaba la profe por que no le correspondía, estaba la profe de inglés. Realmente muy bien.

Anexo F

Entrevista en profundidad a Maestra Directora de la escuela N° 2 (MD P2)

Investigadora: ¿Cómo caracterizarías la práctica profesional de la profesora de EF?

Maestra Directora: Primero comenzar ubicándote un poco en el contexto. Somos una escuela de tiempo completo de la costa, perteneciente a la Inspección de Canelones de Atlántida. La profesora es efectiva con una trayectoria de muchos años. Por ser escuela de TC tenemos grandes fortalezas. La profesora al ser efectiva y tenemos un equipo docente la mayoría efectivo. Tenemos salas de reflexión docente los jueves. Eso nos permite coordinar y llevar adelante un trabajo colaborativo. Se involucra toda la comunidad educativa, hasta los auxiliares. En las salas participa en una sala al mes. Ella participa y aporta su mirada, sus reflexiones y coordina con los docentes.

Tenemos una modalidad, ella trabaja con sus contenidos curriculares pero en el tercer módulo, que es en el módulo de la tarde, se lleva adelante talleres donde la profesora se integra a todo el equipo docente.

Desde la dirección, la mirada de la profesora es muy significativa, muy importante. Cuando llegué en el 2019, cuando leí su diagnóstico me situé muy bien en el contexto y la realidad de la escuela. Primero por ser efectiva y tener muchos años en la institución. Me situó muy bien en la realidad con sus fortalezas, debilidades, las oportunidades que brindaba. Realmente fue la que más me sirvió. Es muy reflexiva. A partir de ahí valoré mucho la actividad de la profesora.

Es muy crítica, es muy reflexiva. Nos sirvió muchísimo, a mi como directora que llegué nueva, para saber las características de los niños, de los docentes. Ella aportó muchísimo en ese diagnóstico inicial, me permitió situarme en esa realidad.

Es una profesora que continuamente. Tiene dos proyectos excelentes, valorados a nivel de la jurisdicción como muy buenos. Es el proyecto de Actividades acuáticas, 2013, en el club (...). Concurrían todas las clases de 1° a 6° años, con una experiencia de nivel inicial pero tuvo muy poca concurrencia. Pero bueno, la pandemia no nos ha permitido llevarlo adelante esos proyectos, valorados por la comunidad educativa como excelente. En ese año acompañé las primeras clases fue en unos inicios. Después hice énfasis en las actividades de cierre de piscina donde se hizo una invitación a todas las familias, a la comunidad a participar. Vi los avances sobre todo en los chiquitos de 1° que les cuesta mucho entrar al agua y que tienen miedo. Realmente quedé muy sorprendida de los avances que observé.

Después tiene también un proyecto de tenis con un profesor de la federación de tenis que se desarrollaba en el club. Esos dos proyectos son muy valiosos para la comunidad educativa.

La profesora lleva adelante, bueno por supuesto, en el 1° y 2° módulo, que se dan en la mañana, ella hace énfasis en los contenidos curriculares y en el 3° módulo en la tarde, después del almuerzo donde los niños descanso y socialización entre ellos, ahí se realizan los talleres donde la profesora trabaja y aporta, ya bien en dupla pedagógica o los proyectos de primer o segundo ciclo. Muchas de esas actividades que ahora está desarrollando en la institución, se realizaban antes en el club.

Este año, y el año pasado, con la pandemia tuvimos que focalizarnos en talleres en la escuela y ya te digo hizo duplas con las maestras, realizó por ejemplo la “matemática en acción” que es todo lo relacionado con la EF y relacionado con la matemática. Tiene un taller en 5° año haciendo énfasis con la tecnología, con las placas de microbit. Lo tomó este año relacionado con el tema de las olimpiadas, entonces con la maestra de 5° hacen una dupla

pedagógica. Con las maestras de 3° y 4° años está haciendo la Matemática en acción.

Coordinando las tareas interdisciplinarias.

Era una de mis preocupaciones cuando llegué en el 2019, que es una escuela de TC y no se hacía mucho énfasis en los talleres del tercer módulo. Uno tiene que ver que los cambios no se pueden dar de un día para otro. Tiene que ir realizándose paulatinamente. El año pasado con la pandemia y los grupos divididos fue un poco difícil llevar adelante los talleres.

Este año se logró. Realmente la profesora aporta sus ideas, aporta a la reflexión, trabaja colaborativamente con todos los docentes, está involucrada en el proyecto institucional y los proyectos de ciclo. Es una profesora que continuamente está haciendo talleres, cursos, actualización docente. Siempre está aportando. No solo a lo que es su actividad específica de EF sino que busca un trabajo interdisciplinario. Cómo la EF puede aportar en las otras disciplinas. También hizo talleres de sexualidad y prevención de sustancias tóxicas.

Es una profesora que se involucra con toda la institución y con las familias. Es muy importante la apertura que tiene hacia las familias. Cuando tenemos entrevistas con padres por distintas situaciones, ya sea dificultades en el aprendizaje, algún proceso que lo vemos un poco enlentecido, o problema en socialización, la profesora siempre aporta su mirada. Y muchas veces es la que nos da un indicio diferente del niño, una mirada diferente, que muchas veces no lo aporta la maestra. El año pasado implementamos ateneos, donde la profesora participa. Hacemos primero ateneo docentes y después cuando llamamos a la familia a entrevista, la profesora participa.

¿Cómo valoro la profesora? De forma excelente para la institución. Después desde la tarea administrativa organizativa también excelente. Siempre aportando en la organización,

los cuidados, todo lo que tenemos con los cuidados de los protocolos, cuidar espacios, expandir el aula. Todo ello la profesora lleva adelante un buen trabajo.

A pesar de que la escuela tiene su carencia en expandir el aula, no tenemos un gimnasio. Tenemos una cancha que no está en buenas condiciones, no tenemos un patio que tenga una buena sombra. Si llueve y hace frío, hay dificultades. Si hace mucho calor no tenemos sombra. Aparte tenemos otra fortaleza, nosotros estamos ahí. La escuela comparte el predio con otra escuela que es de modalidad de doble turno. Ella coordina actividades con el profesor. Se hacen actividades conjuntas. Se tiene que hacer un cronograma porque la cancha y los espacios son en común. Continuamente está trabajando. La cancha se comparte con la otra escuela. Se hacen continuamente coordinaciones con la escuela, con el profesor o los profesores. Y se llevan adelante actividades en común.

Ahora estábamos pensando, pero tenemos el problema de las burbujas, de realizar campeonatos con los grupos más grandes con la parte deportiva. Son fundamentales. Hicimos intercambios con el liceo en el año 2019.

Estamos en un polo educativo donde en el fondo está el liceo. Osea, tenemos muchas fortalezas ya sea desde los recursos humanos profesores y maestros y todo lo que nos brinda la zona de tener distintas instituciones educativas, pero la pandemia nos ha afectado un poco. Si bien hemos ampliado hacia otros lados la mirada haciendo énfasis en los talleres, pero bueno se nos han truncado otros proyectos que eran muy interesantes. Eran muy valorados no solo por los niños sino por todos los padres y la comunidad. Y también las autoridades, verdad, de lo que es inspección y todo el acompañamiento que tenemos de las coordinadoras.

Como escuela de TC tenemos la hora del juego que se debe realizar todas las semanas una hora donde los niños deben tener un repertorio de 10 juegos. Ahí la profesora también apoya en esos talleres de juego a las maestras.

Osea que el trabajo es muy amplio, muy rico, muy interdisciplinario, apunta a un trabajo colaborativo con la institución, donde la profesora participa en esas salas aportando todo lo que se puede articular. Además está siempre preocupada en una formación permanente.

Investigadora: ¿esa hora de juego que mencionaste, como la instrumentan?

Maestra Directora: Es una vez por semana, en este momento es por clase, para cuidar la burbuja, ella se está incorporando más que nada en los talleres con los chicos.

También como escuela de TC tiene la modalidad de las asambleas de clase. Cuando hay alguna inquietud que parte del interés de los niños, o hay situaciones problemáticas, ella también participa de las asambleas de clase.

Durante la pandemia, cuando hemos estado a distancia, nosotros tenemos el aula CREA. En la escuela se hace énfasis en que el trabajo llegue al aula CREA, ha trabajado, colaborado en todas las aulas con todos los maestros.

En la jurisdicción hay un trabajo que llaman comunidades educativas, donde coordinan los profesores, y trabajan de forma coordinada aportando a distintas instituciones. Este año tuvo un trabajo muy rico apuntó al circo, actividades circenses, donde les presentaba sus actividades con consignas muy claras, juegos interactivos a los niños a través del aula y pedía y solicitaba la colaboración de las familias. Osea es un trabajo súper rico donde hay una mirada muy cuidada de todos lados.

Es una profesora que se organiza muy bien sus tiempo, cumple, no hay inasistencia, planifica muy bien sus actividades. Es un excelente aporte a toda la comunidad.

Anexo G

Entrevista en profundidad a Maestra Directora de la escuela N.º 3 (MD P3)

Investigadora: ¿Cómo caracterizarías la práctica profesional de la profesora de EF?

Maestra Directora: Es una profesora que está en la institución hace años. Tiene un amplio conocimiento de la comunidad escolar, sus alumnos y sus familias. En la escuela tenemos a otra profesora de EF, ella comparte su práctica docente. A pesar de tener diferentes clases, constantemente se apoyan una en la otra para realizar sus planificaciones.

Con respecto a su relación con *la DC 2*, continuamente... Justo el otro día hablando con ella me decía que la DC la apoya muchísimo para ordenar su práctica, su planificación. La estaba esperando, ella le solicita apoyo y viene. Las encauza en la comunidad de aprendizaje al trabajo de ellas acá en la escuela.

Con respecto a la integración de ellas, en la virtualidad tuvimos todos los martes las videoconferencias institucionales. Nunca faltó a una conferencia. El cometido principal de esas videoconferencias era armar juntos el proyecto pedagógico institucional del año. En donde, primero detectamos un problema a nivel de la institución y después ver cómo lo íbamos a llevar a sus prácticas. Participó siempre.

Tiene un alto compromiso. En esto del proyecto pedagógico institucional colaboró en el proyecto con los 1º y 2º años, con primer ciclo. Porque te cuento que la escuela cumple 80 años. Estamos buscando una nueva identidad. Se está haciendo toda una investigación ¿quienes somos hoy y quienes forjaron este hoy conociendo un poco las raíces? Entonces los primeros años se situaron en la época en que la escuela comenzó a andar. Ella desde el área de la EF trabajó los juegos tradicionales de esa época. Su proyecto, su primera unidad, fue trabajar desde EF con los juegos tradicionales de la época. Apoyando constantemente a las maestras de aula con su proyecto.

En la virtualidad tuvo un compromiso altísimo con sus propuestas. Desde la institución le solicitamos si el día martes ella podía, en plataforma CREA, dejarle a los alumnos su propuesta virtual semanal. Por qué, le daba un espacio al compañero docente para que ese día él no tuviera que subir actividad a la plataforma.

Cumplió en forma excelente. Nunca dejó un martes sin subir actividades en la plataforma con el compromiso que había adquirido en la institución.

Es una docente que continuamente se está cuestionando sus prácticas. Es muy cuestionadora. Se preocupa mucho por sus alumnos. Hemos tenido en esta dirección citados padres por la profesora de EF. Hemos entablado diálogo con los padres desde la importancia de la EF como cualquier otra área del conocimiento, en el caso de alumnos que no querían participar. Un caso puntual en donde ella enseguida me pidió colaboración y apoyo. Citamos a la familia y tuvimos una entrevista con esa familia. Luego de que ya la profesora había tenido instancias individuales de comunicaciones con las familias. Hemos hecho todos los pasos. Primera la comunicación de ella con el hogar, cuando ella se sintió frustrada como que no entendía y la mamá justificaba la actitud del niño...enseguida acudió a mi. Desde la dirección se citó a la mamá.

Cada niño para ella le preocupa y cada situación... es enseguida de tomar su iniciativa. Y desde aquí obviamente todo el apoyo como cualquier otra área del aprendizaje, lo que más hay que hacerle ver al papá, es tan importante como otra área, como matemática como lengua, que el niño haga EF.

Con respecto a todo lo que es institucional, nosotros le pedimos por la jornada para el día del niño. Nos pareció importante que hacía un año y medio que los alumnos no compartían el patio. Se solicitó a inspección, se solicitó a la coordinadora la autorización si podíamos hacer un encuentro. La planificación fue solo de la profesora coordinada. Ese día

fue un espacio de los dos turnos de una actividad pensada, ideada por las dos profesoras, en donde nos involucraron a todos los docentes en su actividad. Obviamente las repercusiones llegaron a nivel la comunidad, con la alegría de ellos de volver a integrarse y a participar de las actividades físicas. Ese día tenía un fin recreativo. Ahí el objetivo corresponde a contenidos programáticos del área y ese día era de recreación y de compartir con los otros compañeros. Fue una gincana con estaciones, cada docente estaba en una estación. Ellas antes me trajeron la planificación de las jornadas. Antes esa planificación la compartieron con los maestros. A cada docente le explicaron en qué iba a consistir su estación y cuál era el objetivo. Ese día entre todos lo pusimos.

Su compromiso es totalmente excelente, con la institución, con los niños, con sus prácticas. Con el continuamente estar esperando y pidiendo intervención a Adriana, consultando por su práctica. Ella me dice que le surgen dudas con cierto contenido como lo puedo trabajar y Adriana me ayuda en la planificación. En eso estamos en el trabajo conjunto.

Investigadora: ¿A nivel de proyectos disciplinares ha hecho trabajo específico, con aportes disciplinares?

Maestra Directora: Ella trabaja con unidades. Va haciendo unidades de aprendizajes de sus niños. Me decía que ella había terminado con una unidad y que *DC 2* la iba a ayudar desde su aspecto a armar otra unidad.

Anexo H

Entrevista en profundidad a Maestra Directora de la escuela N.º 4 (MD P4)

Investigadora: ¿Cómo caracterizarías la práctica profesional de la profesora de EF?

Maestra Directora: Yo realmente no tengo demasiados elementos desde lo técnico porque soy maestra, pero desde mi rol de dirección me parece que es una profe muy comprometida, con muchas ganas, que realmente se pone la camiseta. Ella está para todos, no solamente lo que tiene que ver con la educación física. Planteamos un proyecto que no tenga que ver con educación física, pero que se puede integrar y bueno se integra. Realmente es una persona que es una más del equipo, capaz que en otras instituciones hay una separación pero *profe 4* siempre está, está enseñando.

Investigadora: ¿Cuáles han sido los aportes disciplinares desde la educación física en el proyecto institucional, o los proyectos?

Maestra Directora: Este año ha sido un año bastante particular, pasamos de la no presencialidad a la presencialidad pero con grupos divididos. Hace poco estuvimos todo el turno de la mañana en cuarentena, fue como complejo. Entonces algunos proyectos que se comenzaron quedaron y esperamos retomarlos el año que viene.

Pero la profe participó, tenemos un proyecto que tiene que ver con la inclusión que ahí el rol de la profesora educación física es bien importante. Coordinamos con ella y con la Directora coordinadora también para ese proyecto. Lo comenzamos a poner en práctica pero bueno queda para el año próximo, revelarlo y aplicarlo.

Investigadora: ¿Cómo se posiciona la profesora con el equipo docente, con los estudiantes y con las familias?

Maestra Directora: *Profe 4* ya las conoce a las maestras, yo soy nueva, pero ella ya las conoce. Tiene muy buen vínculo, incluso no solamente cuando tiene que trabajar o dar su

clase sino que ayer vino una mamá y fue de las docentes que atendió a la mamá con sus requerimientos. Venía desde un lugar un poco agresiva, bueno ahí la maestra encargada de turno y la profesora la abordaron, es realmente importante. Tiene esa forma de vincularse desde la tranquilidad, qué es un aporte bien importante.

Investigadora: ¿y con los estudiantes, los distintos grupos?

Maestra Directora: Muy bien, yo la verdad estoy contentísima. La veo cómo... esto de que los niños la ven como referente, la buscan, le preguntan, ... esas cosas que uno ve capaz que de afuera, que te da como pistas de lo que está pasando. De repente yo no me siento a ver todo una clase de ella, pero veo esas pequeñas cosas que son elementos importantes, para cualquier docente pero en este caso veo que sí.

Investigadora: ¿y con las familias?

Maestra Directora: En ésta etapa es difícil. Trabajó muy bien en la virtualidad, empezamos este año con dos profes una que estaba presencial y una que trabaja desde la virtualidad. Las familias la conocieron más gracias a esto que llegaban sus propuestas.

Investigadora: ¿ella ha estado en reuniones con las familias, entrevista con las familias?

Maestra Directora: En general no participa, salvo en esos casos puntuales, cuando surgen... Capaz que no la integramos, no es que no se integre.

Anexo I
Entrevistas Narrativas a profe 1 (P1)

Primer encuentro

1. ¿Sobre qué aspectos reflexionaste durante la clase?

Al momento de dar la clase se reflexiona sobre cómo dar las consignas, para que sea entendible para los niñ@s y la forma para que las mismas incentiven reflexiones propias de los niñ@s. Desde otro lado se reflexiona si lo que uno planifica y se plantea como propósito concuerda con la clase que se lleva a cabo, si en la práctica se puede evidenciar lo pensado.

2. ¿Qué observaste respecto a tu propuesta de enseñanza, ya sea las tareas (a través de tus consignas) o aspectos organizativos, que generaron ciertas intervenciones?

Se puede observar algunos cambios organizativos, que se realizan para que la actividad se enfoque más hacia el propósito de la misma. Y desde la charla con los niñ@s se observa cuales son las inquietudes que proponen desde la resolución de la actividad, hasta problemas de organización.

3. ¿Hubo alguna situación que te llevó a modificar tu planificación o te hizo dudas si debiste modificar algo?

Se modifican algunas reglas del juego para mejorar la reflexión del mismo y los aspectos que se intentaban trabajar.

4. ¿Cómo observaste a los estudiantes? (en relación a las actitudes, el compromiso con la tarea y el desempeño motriz)

El grupo responde de forma correcta, analizando sus actitudes para la fluidez del juego, estableciendo límites entre ell@s para fundamentar sus roles. En general, el desempeño motriz es bueno, si bien se ven matices tanto hacia algunos que se destacan por sus

habilidades, como aquellos que les cuesta la participación por falta de confianza y nivel motoriz para la edad.

Entrevista narrativa

Investigadora: ¿Cómo te pareció la propuesta de enseñanza alejándote un poco más, con la distancia actual? ¿Mantendrías o cambiarías algo?

Prof 1: No, en realidad me gustó cómo salió, me gustó desde el punto de vista de la reflexión de los chiquilines, era un poco la idea de la clase. No se si llegó a la reflexión que yo quería, es un grupo chico. Ver bien las estrategias que tuvieron.

Investigadora: Vos te propusiste “impulsar la búsqueda de estrategias de grupo y roles para el desarrollo del juego predeportivo”.

Profe 1: Eso, uno al tener más conocimiento también busca ciertas palabras, que vayan teniendo ciertos conocimiento los chiquilines eso de ataque, defensa. Yo a veces lo digo, no se si los chiquilines lo terminan de entender. Al está trabajando juego predeportivos si bien mi idea es establecer ciertas definiciones, bueno no sé si llegan a quedar claras. Igual, me parece que se logró la búsqueda de estrategia por parte de ellos en el juego en sí, de saber que tenía que hacer cada uno, los roles propuestos.

Investigadora: ¿Vos viste que estaban entendiendo y asumiendo los roles?

Profe 1: Creo que sí. Yo lo pongo en mis palabras, había un grupo que estaba defendiendo, otro grupo que iban a buscar la pelota. Quizás falta un poco el juego en equipo en sí, en el momento de robar la pelota, Pero a mí me pareció en sí la clase salió bastante bien en concordancia con el propósito que me había establecido.

Investigadora: Si tuvieras que volver a proponer esta clase, ¿qué mantendrías y qué cambiarías? ¿Qué otras estrategias podrían estar presentes?

Profe 1: Si.

Investigadora: ¿Qué otras estrategias podrías haber presentado?

Profe 1: Capaz que en algunos momentos les limite un poco el espacio. Ellos tenían como para elegir la base, dónde ponerla. Capaz que si yo pongo las bases marcadas para todos, para que todos sean iguales, ellos pudieran encontrar las diferentes estrategias. Sí marcaba yo especialmente esta base en algún lugar. Eso podía haber dado lugar a otra búsqueda de estrategias, algunos pudieron encontrarlas y otros no por el lugar donde pusieron la base.

Investigadora: ¿Con 4° les diste la misma consigna?

Profe 1: Si. Lo que no hice con cuarto fue delimitarles con el aro. Ahí fue que hice un cambio, como vi que cuarto estaba demasiado amontonado y no respetaban el espacio, dije con 3° lo cambio.

Investigadora: ¿Qué conocimientos pusiste a circular o de qué conocimientos te valiste para poder llevar adelante la clase?

Profe 1: la idea era justamente trabajar los juegos predeportivos e ir analizando estos de las estrategias, el juego en equipo. Esto yo lo vengo trabajando con ellos ya son las últimas clases de los juegos predeportivos. Es la clase 16, ya la idea es terminar. Por eso me parece que salió bastante bien la actividad. Ya tienen ciertos roles definidos o definidos no, o saben en realidad que sí yo me enmarcó en este rol, me tengo que quedar ahí. Saben como manejarse, es eso, la defensa, el ataque. Cómo manejan ellos esos conceptos, bueno poner en juego esos conocimientos.

Investigadora: ¿La parte del conocimiento más disciplinar del deporte, vos evidenciaste que el conocimiento disciplinar estuvo puesto en juego?

Profe 1: Más que nada el espacio, la marca y la desmarca no, el uso del espacio, el poder darse cuenta que en qué lugar me tengo que poner para poder ayudar a un compañero o servir

en el juego, tanto la marca como tal no, no lo estuve trabajando como conocimiento en sí. Si el uso del espacio.

Investigadora: ¿A nivel del conocimiento pedagógico, cómo visualizas el conocimiento que pusiste en juego?

Profe 1: Creo que si, me di cuenta en la charla que se expone con ellos se dan ciertos comportamientos y reflexiones de ellos que te dan la pauta de que están puestos en juego y que ellos lo notan, el trabajo en equipo, lo hablas, de qué reglas ponemos acá y para qué, para el trabajo en equipo como siempre salta en las reflexiones.

Investigadora: Me refiero principalmente al lugar en que pones al niño, como un actor, un lugar de aprendiz proactivo, ese compromiso de formar parte de la clase y construir la clase en conjunto? ¿Desde ese lugar vos cómo lo ves?

Profe 1: También es el proceso, al ser la última clase, no, de las últimas clases, ellos ya tenían ciertos conocimientos que podían evidenciar, que podían intervenir en la clase de forma que pudieran aportar. La idea es que aportaron desde el punto de vista más crítico, más reflexivo.

Investigadora: ¿Sos consciente del lugar que le das al niño en la clase?

Profe 1: A veces doy la clase en forma de tareas, pero a partir de la charla me parece que se dan esas reflexiones donde el niño puede intervenir mucho más.

Investigadora: ¿Qué criterios de selección y organización de los contenidos tuviste al presentar la unidad?

Profe 1: La idea era trabajar más desde lo macro, desde lo predeportivo, no estar muy desde un deporte en sí, sino trabajar como ciertas características generales que me podría dar desde los diferentes deportes, las estrategias, el tema del uso del espacio, el trabajo en equipo, también estuve trabajando un poco, más la manipulación de los objetos, con la mano, con el pie, porque no todos los deportes son con la mano. Eeee, no sé.

Investigadora: La pregunta era: ¿Qué criterios de selección y organización de los contenidos tuviste al presentar la unidad?

Profe 1: El conocimiento que traían de antemano los chiquilines, al estar ya hace varios años en la escuela ya lo sé, por que soy yo quien lo trabajó.

Investigadora: ¿El deporte como tal, cómo lo trabajas?

Profe 1: Lo trabajo en quinto y sexto recién. (Con la cara expresa dudas) Ahora lo más macro de los deportes, reconocimiento de reglas, el uso del espacio, la búsqueda del juego en equipo.

Investigadora: ¿qué elementos consideraste para la planificación de ésta clase en particular?

Profe 1: ¿En la práctica? Los elementos que tengo que tener en cuenta siempre es el espacio y los materiales con que dispongo y después justamente los conocimientos que ellos van adquiriendo a lo largo de las otras clases.

Investigadora: ¿El trabajo con otros profesores en vínculo con tu propuesta de enseñanza, han conversado de cómo enseñar el deporte en la escuela?

Profe 1: Estamos en eso de las comunidades que estamos trabajando. Del deporte en sí no ha salido mucha cosa. Sale mucho, nos cuestionamos y trabajamos el tema más que nada de las actividades expresivas, del trabajo de la gimnasia, hicimos hace poco un curso, hemos puntualizado en algunas cosas desde ese lado. Del deporte en realidad no, no hemos conversado, no sé profundizó mucho.

Directora Coordinadora 1: Particularmente vos no lo conversas con nadie, con algún colega. Puede ser interesante ver qué piensa el otro conceptualmente. Cada uno lo trabaja bien diferente. Quizás pueda ser eso posible que el deporte es un contenido fuerte. Lo que involucra el deporte, por el tema post pandemia. Lo que significa y conlleva el deporte.

Profe 1: Mi pareja que también es profe, con él charlamos mucho, pero no es de la zona, trabaja en Montevideo.

Investigadora: ¿qué espacios y momentos tenes para reflexionar sobre tu práctica profesional?

Profe 1: En la noche en mi casa. En realidad dentro de la escuela puedo llegar a repensar en el momento que estoy dando la clase y en algún otro momento en los recreos, no tengo niños a cargo. Siempre estoy con los chiquilines o después estoy con las maestras intercambiando sobre algunas cuestiones de los chiquilines.

Directora Coordinadora 1: Tuvo mayor protagonismo en la virtualidad.

Investigadora: ¿Esa experiencia aunque haya sido en la virtualidad, cómo influyó esas reflexiones para llevar adelante tu práctica, qué elementos quedaron impregnados en vos?

Profe 1: Creo que son súper enriquecedoras por eso mismo porque puedes entablar ciertos puntos, uno a veces piensa que esto es así así así y así. Al ver diferentes miradas puedes reflexionar e ir cambiando cosas que te parecían que estaban bien y no ahora capaz que es mejor hacerlo así de esta forma no. Desde expresiva se trabajó súper lindo. Y también de poder poner en juego contenidos más teóricos con los chiquilines. Yo a veces mucho no lo trabajaba por ejemplo, y te das cuenta que está bueno empezar a trabajarlo. Me percaté en esas instancias

Investigadora: ¿Y qué tipo de contenidos teóricos?

Profe 1: Bueno, el definir bien los planos y los ejes, definir bien el trabajo del aparato locomotor, para qué sirven los músculos, los músculos en particular no pero, cómo nos ayudan ciertas posturas, ciertos movimientos. Si estás trabajando deporte como puedes abordar justamente esos contenidos más generales, más desde lo físico, pasarlo también al trabajo en la clase. Me pasó muchas veces que me doy cuenta que intentó trabajar otras cosas y me salteo esos conceptos y si no lo adquieren donde estamos nosotros, es muy difícil adquirirlos para cuando pasen al liceo. El año pasado, hicimos el curso de deporte en la escuela. Empezar a trabajarlo desde el espectador, consumidor, y está bueno que los chiquilines lo vean.

Directora Coordinadora 1: Eso justamente lo iba a plantear como una proyección.

Investigadora: ¿Los elementos de ese curso los estás llevando a la práctica?

Profe 1: Sí, mandándoles tareas desde la virtualidad en plataforma CREA. Continúa poniendo tareas y desde ahí estoy tratando de ver las reflexiones en cuanto uno como espectador y no solo como practicante. El curso de gimnasia toma la gimnasia desde otro aspecto, el aspecto técnico, no me acuerdo. Sí bien no era desde el consumidor y espectador, pero si verlo desde otros lados y no ver solamente desde la práctica.

Segundo encuentro

1. ¿Sobre qué aspectos reflexionaste durante la clase?

Durante clase se reflexiona sobre aspectos organizacionales y los tiempos de espera que tienen niños/as al realizar la actividad. También sobre los conocimientos adquiridos por ellos/as, su pertinencia y el grado de aprehensión de los mismos.

2. ¿Qué observaste respecto a tu propuesta de enseñanza, ya sea las tareas (a través de tus consignas) o aspectos organizativos, que generaron ciertas intervenciones?

Se interviene más que nada en aspectos organizativos, ya que quedaron largos los tiempos de espera. También en lo motivacional, dado que algunos niño/as quedaron como observadores por timidez o miedos, se intenta hablar para motivar y continuar explorando sin miedo.

3. ¿Hubo alguna situación que te llevó a modificar tu planificación o te hizo dudas si debiste modificar algo?

En esta ocasión no.

4. ¿Cómo observaste a los estudiantes? (en relación a las actitudes, el compromiso con la tarea y el desempeño motriz)

Con respecto a los estudiantes sentí que estaban motivados y con ganas de realizar las actividades, si bien se ponen en juego muchos aspectos relacionados con el cuerpo (peso, tamaño o poco desarrollo motriz), se realizaban las actividades con compromiso y entusiasmo (desde la exploración propia y hacia las ayudas que debían dar), pidiendo o trayendo distintas técnicas que querían probar y aprender.

Entrevista narrativa

Investigadora: ¿Cómo te pareció la propuesta de enseñanza alejándote un poco más, con la distancia actual?

Profe 1: Hoy era el último día. Fue todo éste mes, 10 clases. Me había propuesto trabajar sobre todo con giros y posiciones invertidas en este proceso de las 10 clases y trayendo diferentes temas en cuanto a alineación y los ejes. Las diferentes posturas. Todos los cuidados del cuerpo, los aspectos en cuanto a la relación del cuerpo en sí, que no siempre tiene que ser el que uno tiene idealizado en el tema de la gimnasia, el más flaco, el más musculoso, en cuanto a charlas. Pasó varias veces que no se animaban a hacer las cosas, ahí no yo soy muy pesada, muy muy grande. La idea es probar, no salir gimnastas.

Investigadora: Y de la clase de hoy, ¿qué análisis haces?

Profe 1: Yo creo que es una clase que salió bien, es una especie de no de evaluación en sí pero si teniendo en cuenta que habíamos trabajado bastante ver cual eran los conocimientos que habían adquiridos, sumando un poco a esto de los ejes ver si habían logrado interiorizar esos giros que habíamos hecho en la clase. Creo que estuvo bueno. A los chiquilines los noté re entusiasmados con esta unidad y siempre motivados y tratando de traer cosas nuevas. Que eso también está bueno. Una de las cosas que no habíamos hecho en otras clases es que ellos querían experimentar el mortal adelante. Habíamos probado para atrás, hecho voltereta

adelante y voltereta hacia atrás. Pero mortal adelante lo hicimos solo hoy. Uno de ellos lo había pedido, yo lo quería hacer solo. Pero no solo no, lo hicimos para probar. Yo había pensado mortal hacia atrás y salió mortal hacia adelante por ese niño.

Investigadora: Si tuvieras que volver a proponer esta clase, ¿qué mantendrías y qué cambiarías? ¿Qué otras estrategias podrían estar presentes?

Profe 1: Si, alguna estrategia en cuanto a lo organizativo. Había algunos tiempos de espera demasiado largos. Los chiquilines como que intentaban hacer otras cosas, ponerse a saltar a jugar si bien no hubieron problemas pero para que estuvieran más concentrados en la actividad.

Investigadora: ¿Qué conocimientos pusiste a circular o de qué conocimientos te valiste para poder llevar adelante la clase?

Profe 1: La idea era trabajar los ejes corporales, más que nada los nombres, (énfasis de hoy) trabajar el tema de la alineación, cuando salió la rueda de carro algunos decían yo todavía no lo puedo hacer en esta línea o se me doblan las piernas. Retomar el tema de la alineación y la tensión del cuerpo que había que tener. La idea era tener esos temas: alineación, tensión y relajación y ejes. En cuanto a la técnica y en cuanto a lo práctico trabajamos paro de mano, volteretas y rueda de carro y mortal hacia atrás.

Investigadora: ¿Qué criterios de selección y organización de los contenidos tuviste al presentar la unidad?

Profe 1: Primero por el nivel en que estamos. En realidad trabajar el tema de la alineación, tensión y relajación en 3° y 4° es bastante más importante para poder poner alguna otra dificultad después. Después algunos giros se fueron dando por la motivación de los chiquilines. Mortal hacia atrás fue en una clase que ellos me pidieron. Estábamos trabajando

voltereta hacia adelante y hacia atrás y me pidieron si lo podían hacer en el aire y luego lo trabajamos.

Investigadora: ¿Incorporaste o modificaste algún aspecto de cómo enseñar o qué enseñar en la unidad gimnasia a partir de las instancias en las comunidades de práctica? En la otra visita me contaste que trabajaron especialmente gimnasia y expresivas.

Profe 1: Bueno eso de tener más presente lo técnico, poder darle nombre a los ejes, de poder fundamentar la alineación, la base de sustentación y todas esas cosas. Poder explicarle a los chiquilines ..., salió en base a las charlas que tuvimos con mis compañeras. Antes no lo fundamentaba tanto. Me abrieron un poco la cabeza al decir que son fundamentos desde la EF que son básicos que capaz no lo dan en otras clases y que es propio de la gimnasia.

Investigadora: Eso es el qué enseñar. Y ¿Respecto al cómo enseñar, incorporaste algo?

Profe 1: Trabajar también más del lado de lo creativo y lo que traían los chiquilines. De ver la cultura propia de ellos. Había algunas niñas que iban a gimnasia artística y bueno traían ciertas cosas. De ver los saberes culturales.

Investigadora: ¿Y desde el aspecto creativo, vos cómo lo incorporas? Puede ser en 2° nivel o en 3° nivel. Vos en el cierre dijiste claramente que esto lo iban a continuar profundizando el próximo año.

Profe 1: La idea es que ellos teniendo justamente diferentes habilidades y ciertas técnicas pudieran hacer una creación más artística en base a unión de elementos de habilidades de ir probando desde parejas, tríos o pequeños grupos.

Investigadora: ¿Vos eso lo trabajaste con 5° o 6°? ¿A qué llegaron?

Profe 1: Con 6° llegamos en una clase en particular, no salió como una serie. Había un tema, tratar de trabajar ese tema en relación a los giros, los saltos, diferentes cosas, hacer como una fotografía de lo que habíamos hecho. Era en base a una pintura que les había traído. Tenían

que ver cómo lo podían expresar con los diferentes elementos. Hay unas láminas en la escuela, que eran más o menos geométricas.

Investigadora: ¿Esas láminas las seleccionaste vos? ¿Las maestras las habían trabajado?

Profe 1: No son unas láminas que hay en la escuela.

Investigadora: Vos en tu plan anual, tenías gimnasia y expresivas relativamente juntas. ¿Las trabajas juntas o separadas las unidades?

Profe 1: Generalmente las trabajo separadas. Intento poner primero gimnasia para trabajar ciertos eee, el cuidado del cuerpo, las ayudas, y aspectos técnicos como la alineación para después trabajar expresivas la parte de las acrobacias.

Relato narrativo sobre la trayectoria profesional de Profe 1 (R1)

Formación profesional

- *Estudios:* ISEF Montevideo gen. 2003 y egreso en el 2006 y 2007 recibido.

- *Otros cursos:*

He hecho muchos cursos, cursitos y cosas que me han ayudado a diferentes conocimientos, en cuanto a contenidos de Educación Física. Hice uno de expresión corporal, el más largo en realidad, de 2 años, y después sobre otras temáticas, más cortos, de Educación permanente, de circo, gimnasia, deportes. También hice unos años de Educación social. Son todas cosas que me han abierto bastante la cabeza y me han dado para pensar desde varios lados, reflexionando obviamente desde diferentes puntos.

Información sobre la trayectoria profesional

Relato sobre la trayectoria profesional seleccionando cuatro o cinco momentos significativos vinculados a la configuración de prácticas reflexivas.

En cuanto a mi trayectoria, en realidad cuando me recibí en el 2007, entré a trabajar en Primaria, fueron mis primeros trabajos. Y fue donde me mantuve por un tema de decisión en realidad política y pedagógica. Donde me sentí cómoda trabajando y donde me pareció que realmente podía ayudar y comprometerme a poder aportar a los chiquilines y a la educación de ellos. Bueno justamente mi primera escuela que elegí fue en la (...), que fue una escuela que me marcó muchísimo. Y bueno, donde tuve mis grandes reflexiones, una escuela muy pobre, en un contexto muy difícil, pero con una dirección que estaba sumamente presente y

ayudando a la comunidad desde todos lados. Y los docentes también, se apoyaban entre todos, iban todos para adelante, se hacían proyecto, bueno, de todo.

Ahí, también me marcó mucho, por eso yo era recién recibida, me ayudaron apoyando la educación física desde siempre, desde que entré, en los encuentros, en salidas, pila de cosas que bueno hasta el día de hoy, la verdad que yo tengo presente esa escuela como la gran promotora de que yo siga en primaria.

Uno sabe que las cosas se pueden hacer bien y que hay docentes que laburan para los gurises, y no para uno. Y bueno, eso fue un primer lugar donde me llevó a reflexionar muchísimo, el tema del contexto, la comunidad, realmente si uno puede hacer algo en esas vidas, en ese contexto, desde la educación física. Y la verdad, me pareció que llegar a los chiquilines, sí bien fue difícil al principio, después era ..., eso me pareció qué aporte. Y bueno, me gustó muchísimo, la verdad la parte educativa desde ese lado.

Después otras cosas que me marcaron fueron las primeras visitas de las inspectoras cuando eran todavía del ministerio, que me ayudaron a reflexionar mucho. No las inspectoras en sí, sino las visitas en sí. Cada vez que llegaba la inspectora como que siempre veía que estaba trabajando lo mismo, pero en realidad estaba trabajando diferentes cosas, entre esas cosas, por ejemplo, me decía las familia de movimiento, una de las cosas que me hacía reflexionar era si realmente se enseñaba o no, como estaban en todas las clases era que estaban ahí, que no eran enseñables sino más bien adquiridas. Y bueno, eso de ver como las inspectoras, en realidad en esas instancias por lo menos, el aporte era tan tampoco...

En realidad te ayudaba más el contexto en donde trabajabas o la escuela en sí, por tu trabajo y cómo lo hacía y como lo pensaba y como lo reflexionaba. Esa es otra de las cosas que me ha marcado y siempre trato de tener presente.

Después otro momento así que me marcó, fue la creación del rol del director coordinador de Educación Física, qué bueno, al principio no lo veía como muy estee, no me parecía como muy importante. Pero después, hablando con distintos coordinadores que me tocaron, me pareció que realmente me ayudaron, me apoyaron y trabajaron desde un lado mucho más para abrir la comunidad del profesor educación física. Que me ayudó pila a justamente abrir diferentes aspectos en cuanto..., también a contenidos, el rol que uno tiene dentro de la escuela, eso me parece que también fue bastante importante.

Y lo que me ha marcado siempre son las distintas devoluciones que tengo de los estudiantes. ¿No? Yo he tenido en una escuela, por ejemplo, he podido ver una generación desde que ingresó a la escuela hasta que salió. Y bueno, ver cómo les va cambiando la idea de lo que es la educación física y el objetivo de la educación física, de lo que aporta la educación física, desde los vínculos hasta cómo llegan a ingresar a la sociedad después de la escuela. Eso también me hace pensar bastante y reflexionar sobre realmente, los contenidos que tengo que dar y sobre cómo los tengo que dar.

Anexo K
Entrevistas Narrativas a profe 2 (P2)

Primer encuentro

1. ¿Sobre qué aspectos reflexionaste durante la clase?

La pertinencia de esta actividad luego de haber pasado unas cuantas semanas de no trabajar en este taller. Quizás no haya sido lo más adecuado sacar a los chicos al patio, sino que hubiera sido pertinente volver a trabajar el juego nuevamente en clase, en subgrupos y en el papel antes de pasar al movimiento.

2. ¿Qué observaste respecto a tu propuesta de enseñanza, ya sea las tareas (a través de tus consignas) o aspectos organizativos, que generaron ciertas intervenciones?

Que fueron complejas para el nivel. Quizás poco adecuadas para los niños de primer año.

3. ¿Hubo alguna situación que te llevó a modificar tu planificación o te hizo dudas si debiste modificar algo?

Sí. En un principio pensé en realizar un único tablero de juego (ta-te-ti) y compartirlo con toda la clase, luego al ver que eran tantos niños, decidí armar 2 tableros creyendo que ellos podrían jugar solos. Mientras se desarrollaba la actividad dudé si la decisión fue la más acertada.

4. ¿Cómo observaste a los estudiantes? (en relación a las actitudes, el compromiso con la tarea y el desempeño motriz)

Los niños estaban motivados. A ellos les gusta la propuesta, pero luego de cierto tiempo comienzan los conflictos que generan discusiones y dispersión. Creo que igualmente logré la motivación y la participación del grupo en general. Solamente uno de los niños quedó por fuera de la actividad, un niño que recurrentemente es conflictivo y que se aísla. Hemos

manejado diferentes estrategias con la maestra para lograr su participación, a veces lo logramos y otras no. Hay un llamado de atención importante y constante de su parte.

Entrevista narrativa

Investigadora: ¿Cómo te pareció que llevaste adelante la propuesta de enseñanza alejándote un poco más, con la distancia actual?

Profe 2: La primera impresión y ahora reflexionando un poco más, creo que no fue adecuado. En el sentido de que, primero que nada, ya cuando entré a la clase hubo una pregunta si íbamos a seguir jugando con el juego anterior. Hay una interferencia con lo que es la clase curricular y la hora de juego. Nosotros veníamos de muchas semanas sin esta hora del juego, capaz que el encuadre no fue lo suficiente como para que ellos retomarán esa instancia. Yo lo que noté es que varios me habían preguntado si vamos a hacer el juego con el que habíamos jugado ayer. No hubo tiempo de encuadre.

Por otro lado, si bien retomé el contenido en el salón y volvimos a hablar de ese juego, capaz que la instancia de salir al patio, no sé si hoy lo volvería a hacer. Capaz que hubiera salido al hall, hubiéramos vuelto a jugar todos juntos en otro lugar no tan grande, y no en dos tableros. En realidad yo pensé hacerlo en uno, habían muchos niños. Todavía tengo que seguir reflexionando si fue una buena decisión o no. Me parece que hubo algo previo que no me convence, hay un hueco en el tiempo muy importante, como, capaz que tenía que haberle tomado una clase más parecida a la última. Me largué al patio por la necesidad de estar en el patio.

Investigadora: Si tuvieras que volver a proponer esta clase, ¿qué mantendrías y qué cambiarías? ¿Qué otras estrategias podrían estar presentes?

Profe 2: Lo pensado de la clase iba por ese camino pero el patio fue mucho, eso, del salón al patio fue mucho. A mí me responden precioso pero me parece que no, necesitaban una instancia previa. Ni registraban que estábamos en la hora del juego entonces es cómo, son chiquitos y capaz que debí haber vuelto a jugar en el hall.

Investigadora: ¿Ellos entienden la diferencia entre este espacio de juego y la clase?

Profe 2: Lo entienden bastante. Yo se lo remarcó, hoy nos toca hora de juegos Yo vengo martes, miércoles y el jueves. Y entonces yo los veo, los martes, miércoles y jueves. No me queda bien balanceado en la semana. Yo hoy temprano tuve con inicial y segundo y al planificar por nivel ellos vieron a segundo que estaban jugando al juego de ayer. Ellos esperaban jugar ese otro juego. El encuadre capaz no fue el adecuado, yo creo de la clase que podía avanzar un poquito más pero me fui de mambo. Hubiera cambiado el espacio para que fuera un poco más contenido. Capaz que si hubieran estado más sentados, sin tanta participación, bueno iban a jugar en un tablero más chicos iban a jugar iban a reflexionar más.

Investigadora: ¿Qué conocimientos pusiste a circular o de qué conocimientos te valiste para poder llevar adelante la clase?

Profe 2: Apele a tratar de rescatar lo que había enseñado de ese juegos la vez anterior. Capaz que vuelvo a lo mismo. Habíamos jugado el juego, lo conocíamos, en este caso algunos niños que no, apelé a retomar ese conocimiento, lo retomé no fue una enseñanza, Se acuerdan que en este juego el objetivo era tal.

Investigadora: ¿Viste que vos en una en la clase dijiste, vieron que en el salón ustedes jugaron uno y uno, y acá estamos jugando en equipo, ¿qué reflexión te merece de eso?

Profe 2: Y claro el tema del equipo para los chicos, tenes que estar más. Vamos a darle una opción, ¿qué opción tiene el compañero? si lo puedo jugar (ayudar). Tengo que manejar más lo que es el equipo. En la clase jugamos en equipo pero al pasar uno, el resto estaban sentados

no había esa ansiedad. En el salón lo tenía más controlado. En el patio al tenerlo separados esperaba el turno dónde puede poner el amigo también esto de que si bien jugaba el otro equipo son cosas que quedaron en el aire no sé si llegan a entender. Yo necesitaba otra instancia en el medio.

Investigadora: Es un proyecto de juego a solicitud de la dirección. ¿Cómo visualizas el proyecto como tal a nivel institucional?

Profe 2: Bueno, me gustaría que tuviese otra instancia si no se pierde, o poder coordinarlo de otra forma con los compañeros. Fíjate que yo ahora estoy cumpliendo un rol de la hora de juego que no es ni lo que yo quiero, ni lo que tiene que ser. Si, no es un proyecto, trabajo juego como contenido, son dos clases curriculares le doy un contexto, hacemos la investigación. Esto se agarra de los pelos. De alguna forma si vamos a salir a jugar, yo le trato de dar un contenido que en media hora lo puedo dar. Como que chocan muchas cosas. Yo soy totalmente consciente de esto. No es la forma que a mí me gusta, y que me siento cómoda al tratar el contenido. Trato de darle un hilo, pero bueno, la clase media hora, no quiero que el niño solo salga a jugar. Sí voy a hablar de juego quiero que..

Investigadora: Eso que vos decís, el sentido de poder trabajarlo con los compañeros, ¿cómo lo visualizarías? ¿Si tuvieses que mejorar este proyecto, cómo lo harías?

Profe 2: Me parece que la maestra tendría que salir una o dos veces más en la semana, que es la idea, para poder reforzar. Así no estemos en la misma instancia juntas. Pero si estamos haciendo un proyecto de juego, y hay una hora de juego, o el porqué es la hora de juego. Si vamos a hacer la hora de juego, bueno, que tenga la retroalimentación otro día. Que lo tomé de otra forma en la clase. Estoy sola con el proyecto. Yo intenté darle un marco a lo que me pidió la directora, porque me embola salir a jugar porque sí.

Directora Coordinadora 1: No entendíamos bien qué era, ella estaría en piscina.

Profe 2: Yo ahora tengo una tercera frecuencia porque... Era un proyecto que yo tenía, que en algún año funcionó. Hubo instancia de creación de materiales, hubo algo institucionalizado. Yo de hecho tengo un proyecto de “Tecnología y movimiento” con la maestra de quinto y funciona realmente. Está buenísimo, planificamos, la maestra baja conmigo, es otra cosa. Por otro lado me vienen pidiendo las maestras de tercero y cuarto que retomé el proyecto de Matemática en acción. Nooo! Pero con Patricia salió todo bien, porque ella baja. Pero no. Hay compañeros que sí bajan y marcha, y otros que no.

Investigadora: Vi proyectos a retomar 2020 – 2021 en tu planificación. Nuevos proyectos - 2021. “Viaje hacia la no violencia”. “Educación física y sexualidad” ... Contame de ellos.

Profe 2: El de juegos es un proyecto viejo. Funciona bárbaro el de “Tecnología y movimiento” con quinto. El de sexualidad es mío porque estoy transversalizándolo en los contenidos en mi clase curricular. El de sombra no le pude retomar. Le pasé la posta a la comisión de fomento, tenemos árboles que nos van a donar pero yo no puedo con todo. (el de Sombras) Yo me quedé sorprendida con la maestra (...), pensé que no iba a poder trabajar, pero después surgieron cosas que sí podían ser trabajadas, pensando propuesta. Yo qué sé pero entonces no. La no violencia está muy enredado con la sexualidad, lo trabajamos bien, veníamos pensando en el año anterior a la pandemia, vimos que había agresión, y lo enganché transversal.

Investigadora: ¿Qué espacios o momentos tenés para reflexionar sobre tu práctica profesional? Sobre toda tu práctica? ¿O con qué personas?

Profe 2: Ahora me quedan 35 minutos los miércoles en la mañana como para sentarme a escribir para delante, para escribir para atrás, y no puedo y para decir bueno está. Trato de que no sea en casa aunque siempre termina siendo. En principio era un horario que quería tener en conjunto con la teacher y después por la dinámica ella puso una clase ahí. Yo me lo dejé para

ese ratito de sentarme, lo uso para el tema del certificado médico, organizar algo, lo que sea, un tiempo de aspectos administrativos.

Investigadora: ¿Pertenece a una comunidad de práctica?

Profe 2: Somos una banda. Los activos somos las escuelas (5 escuelas) después se sumó en el trabajo virtual con circo, otra profe, somos un montón.

Investigadora: ¿Y con algunos de ellos que tengas un vínculo más estrecho?

Profe 2: Todo el tiempo con todos ellos activos. Por ejemplo "muchachos tengo jornada tal..."Todas las semanas, o sino semana por medio. Todas las semanas intercambiamos o cada quince días. Por ejemplo: *fulana* la semana pasada puso, voy al campamento de Parque del Plata y no tengo nada de deporte de orientación. Bueno, yo tengo!, te pasó, tengo una secuencia vieja, cambiala... Es lo mejor que nos pasó y el sentimiento del grupo es eso. Con el profe no nos vemos, está al lado, y nos escribimos ¿te fuiste? y vamos al grupo de WhatsApp y ahí interactuamos. Nos funcionó y nos sentimos cómodos.

Segundo encuentro

1. ¿Sobre qué aspectos reflexionaste durante la clase?

Sobre la organización, los espacios (adecuados/inadecuados), la claridad de la consigna.

2. ¿Qué observaste respecto a tu propuesta de enseñanza, ya sea las tareas (a través de tus consignas) o aspectos organizativos, que generaron ciertas intervenciones?

En la clase con inicial me complicó la organización en estaciones. Si bien todos los ejercicios ya los había trabajado con anterioridad, los niños no estaban en condiciones de realizar con la independencia que yo propuse. En la clase de 5° año me preocupó que se

lastimaran. Creo que la propuesta fue clara, motivadora y salió muy bien pero el espacio no es el adecuado y los accidentes me preocuparon mucho.

3. ¿Hubo alguna situación que te llevó a modificar tu planificación o te hizo dudas si debiste modificar algo?

En la clase de inicial, por cómo estaba el grupo hoy preferí trabajar en el espacio de pasto y no en la cancha, pero tal vez tendría que haber optado por un lugar más apartado que pudiera darnos más contención. En la clase de 5to pensé en hacer 4 partidos simultáneos con menos niños por subgrupo, pero otra vez, por miedo a que en la cancha de cemento se lastimaran opté por hacer solo 2 partidos con más integrantes por equipos.

4. ¿Cómo observaste a los estudiantes? (en relación a las actitudes, el compromiso con la tarea y el desempeño motriz)

Inicial me costó mucho. Ya cuando fui a buscarlos al salón estaban muy dispersos. Yo recibo el grupo luego de la clase de inglés y la profe ya me manifestó que hoy estaban muy distraídos, y así fue. Me costó atrapar su atención y controlar a los niños más inquietos. En 5to año vi mucha motivación y colaboración. trabajaron muy bien.

Entrevista narrativa

Investigadora: ¿Cómo te pareció que llevaste adelante la propuesta de enseñanza alejándote un poco más, con la distancia actual?

Profe 2: Con inicial me costó mucho, ya recibí al grupo como bastante diferente a como veníamos trabajando. Le costó a la teacher cerrar la clase, me costó a mi ordenarlos para salir, no me gustó, no me gustó cómo salió la clase porque si bien habían sido ejercicio que ya veníamos trabajado, todo lo que habíamos hecho, salvo las volteretas que era la tercer clase todo ya lo sabían. Yo de alguna forma supuse que lo iban a poder trabajar solitos, porque la

organización ya la habíamos hecho. La vi desprolija, eso de cuatro partes a la vez. No me sentí cómoda. Me está costando mucho el horario, lo estoy notando, tengo mucha interferencia. He querido trabajar adentro y a veces es peor porque están pasando hacia el comedor. En realidad en el año no fue así, es como que a esta altura, las maestras necesitan más tiempo con los gurises en el espacio...

Estoy teniendo mucha interferencia. La verdad que a nivel de la planificación daba para hacerla, quiero estar cerrando el contenido. Ahí no le erré. Lo que pasa es que no lo estoy pudiendo llevar a cabo por las situaciones.

Es difícil el espacio, obviamente son chiquitos un espacio abierto, optó por trabajar ahí pero tampoco es lo ideal en el hormigón que el sol golpea. Yo creo que tengo que diferenciar dos cosas: si miras la clase no quede conforme, pero creo que la secuencia estuvo buena. Me parece que en otras condiciones, si no hubiese habido tanta gente en el recreo sale distinta la clase.

Después con 5° divina, estoy súper preocupada por el tema de las lastimaduras, es muy difícil controlar sus ganas de jugar. Es un grupo divino de trabajar super comprometidos. A veces quiero poder bajarles un cambio porque se me lastiman, me preocupa eso.

Investigadora: Para 5°, si tuvieras que volver a proponer esta clase, ¿qué mantendrías y qué cambiarías? ¿Qué otras estrategias podrían estar presentes?

Profe 2: Si el tema del espacio pero no lo encuentro. Capaz que tendría que ver en algún día, ver de jugar en la parte de arena, pedirle a la otra escuela, pero es todo terraplén tampoco es la condición ideal. El espacio me condiciona. En un momento quería hacer, como yo tengo 4 pelotas, quería hacer 4 juegos, en realidad la planificación de la semana la planifique con 6° que tuve ayer. Quería hacer dos canchitas en el pasto y 2 en el hormigón, ayer por ejemplo

con 6° hice tres contra tres pero igual se me reventaron. Entonces estaba tratando de manejar el número de niños por espacio.

Investigadora: ¿Y si comparas sexto con quinto?

Profe 2: Se me lastimaron 3 contra 3 también. No va tanto por la organización sino por la intensidad del juego.

Investigadora: ¿Qué conocimientos pusiste a circular? ¿De qué conocimiento te valiste para llevar adelante la clase?

Profe 2: Estamos trabajando más que nada .. esto de la evasión, que ellos entiendan qué es un deporte adaptado, tratar de asimilar lo que es el tackle que vimos en el primer video, con esto de sacar la colita, tratar de darle un poquito esos fundamentos técnicos del deporte los pocos que venimos trabajando y bueno por ahí. Tratar de que ellos empezarán a tomar esa conciencia más del juego colectivo que de a poquito lo llevan bien. Más que nada la clase de hoy fue poner en juego real los ejercicios que veníamos trabajando.

Investigadora: ¿Qué criterios de selección y organización de los contenidos tuviste para esta unidad?

Profe 2: Esta unidad yo la quise hacer más que nada del aspecto técnico del juego. No me fui a trabajar la parte de reflexión, qué pasa con el deporte en la sociedad. Apenas en la primera clase hicimos una puesta en común de qué sabían ellos del rugby. Hablamos un poco de los cuadros principales de nuestro país, sabían que estábamos por clasificar en el mundial. Un poco dar una imagen del deporte, de cómo está en nuestra sociedad y por qué el fútbol sí porque el rugby no. De dónde viene, cómo ingresa en la escuela. Eso lo trabajé las primeras clases. Pero después quise que lo juzgaran.

Investigadora: ¿Cuántas clases le destinaste a esta unidad?

Profe 2: En realidad había pensado 12 clases, con las dos que se me fueron la semana pasada, quedaron en 10 y una del campamento, dí 9 en realidad.

Investigadora: Vos le dijiste que vas a terminar la próxima clase.

Profe 2: Si, por lo tanto voy a terminar en 10 clases. Ellos no tenían conocimiento de rugby, algunos niños tienen algún familiar que lo juega, o lo han visto algunos pocos. Me pareció un deporte ... yo ya lo habían trabajado el año que nos habían capacitado, que me gustaba hacerlo con este grupo, porque el año pasado trabajé mucho fútbol y voleibol y quería darle algo diferentes y me gustaba.

Investigadora: ¿Cómo es la propuesta de esos videitos que le dijiste que iban a trabajar?

Profe 2: Yo lo subo a crea, cuando arranque el contenido la primera clase yo les avisé que le había dejado unos vídeos en CREA para que ellos los miren. Justo se dio que estaba feo y pudimos ver parte de esos videos y explicamos la finalidad del juego y lo que íbamos hacer el rugbytap, el modificado que íbamos a hacer nosotros. Entonces yo lo que hago en esta semana lo subo y le pido que los vean. La clase que viene voy a trabajar un poco lo de la defensa, no me va a dar el tiempo.

Investigadora: ¿Qué respuesta tienes en esto de ver los vídeos previo a las clases?

Profe 2: Este grupo, bastante bien.

Investigadora: ¿Y 6°?

Profe 2: No 6° no. Este contenido lo trabajé con cuarto, quinto y sexto, obviamente con diferentes formas. Pero por ejemplo con cuarto directamente la primera clase fue solo adentro, miramos juntos el video. Con quinto lo deje en crea, la maestra trabaja mucho con la computadora y ellos están habituados a trabajar en contacto con la computadora. Y sexto no.

Investigadora: ¿En la propuesta práctica hasta dónde llegaste con 6°?

Profe 2: Voy más o menos igual que 5°.

Investigadora: Quería retomar un poco lo de las comunidades de práctica que en la otra entrevista habíamos hablado. Vos me habías manifestado que te parecía algo sumamente interesante y que te aportado mucho. ¿Incorporaste esos diálogos, esos intercambios, para la enseñanza de alguno de los contenidos?

Profe 2: Si yo, mira, siempre trabajé expresivas por otro lado. Este año le di de lleno al circo y me re apoye en la comunidad. Era algo que estaba muy dudosa, compartimos pila de material teórico, elaboramos la secuencia juntos, y para mí como qué... fue un aprendizaje y me sentí recontenta de cómo pude desarrollar el contenido. Yo tengo la experiencia tengo la formación pero era un contenido que siempre me cuentas, las actividades circenses siempre eran por el costado, veo la expresión por otro lado. Vimos los materiales de los compañeros y armamos, expusimos en lo teórico, escribimos, nos pasamos videos.

Investigadora: ¿Vos la unidad de circo lo trabajaste en base a todo eso?

Profe 2: Fue el contenido que elegimos en la comunidad para trabajar en lo virtual. Cortamos, nos fuimos a la virtualidad, y enseguida nos pusimos en contacto y decidimos trabajar en el circo. Ahí armamos, hicimos la parte de la propuesta virtual que salieron cosas lindas, sobre todo con grupos más chicos porque hubo mucho apoyo de la familia y después lo retomé en la escuela. Con los grupos grandes sin mucha cosa porque yo me sentí desgastada con el contenido y ellos no habían hecho casi nada, pero hasta cuarto fue precioso.

Investigadora: ¿Previo a este año habías trabajado circo?

Profe 2: No nunca lo había trabajado así. Yo siento que lo trabaje bien. Realmente, fue como un aprendizaje muy importante para mí. Esto del apoyo, de intercambiar, de hablar. Después se desvaneció, cuándo retomamos como que en cada escuela surgieron cosas diferentes. Habían compañero que decían voy a largar con deporte porque los chiquilines me piden pelota, y algunos compañeros fueron por ese lado. Como habían trabajado bastante lindo,

sobre todo los chicos, decidí continuar, retomar un poco porque tuve mucha respuesta. Eso me motivó mucho, la respuesta de las familias y los gurises. Te cuento porque fue una cosa que no pensé, el primer día que me encontré con ellos me vine disfrazado de payaso. Fue algo como qué bueno. ¡Me voy a disfrazar! Fue una cosa que cambió la dinámica, la vida cotidiana, y yo me sentí muy bien. Cuando uno no se siente seguro, son contenidos que nunca terminas dando. Siempre recortas por otro lado y lo flojo no lo das. Fue como un crecimiento profesional, realmente así fue.

Relato narrativo sobre la trayectoria profesional de Profe 2 (R2)

Formación profesional

- *Estudios:* ISEF – Montevideo, egreso 2003. Técnica Deportiva especialidad Patín – 1999/2000

Fac. Ingeniería UDELAR – 1995/1999

- *Otros cursos:*

Creo que cada curso que he realizado de un tiempo a esta parte, ha sido para mí un nuevo disparador y me ha aportado a la reflexión de mis prácticas. Particularmente trato de estar en todos los cursos, talleres o charlas que puedo y que me parecen aporten a mi rol como docente en la escuela, no sólo para estar actualizada con los últimos conocimientos o lineamientos, sino como forma de “chequear” que el rumbo de mis prácticas sea el adecuado.

A este respecto nombraré algunos de los cursos de formación de los que he participado:

- Curso Formación en Dirección Coordinación de Educación Física. CEIP – 2016.

Ese curso me permitió tener una visión más global de la educación física escolar, y particularmente me aportó significativamente a la reflexión sobre la educación física que queremos/quiero para mis niños, en relación al contexto socio cultural en el cual está inmersa mi escuela. Más allá de los saberes específicos relacionados con el rol de DCEF me permitió intercambiar experiencias y miradas con profesores de otras zonas del departamento y así pensar y repensar mis prácticas cotidianas, darles fundamentos teóricos más sólidos y también cuestionar por qué y para qué trabajar un contenido y no otro. Recuerdo detenerme luego de terminada una clase y pensar “esto está mal! No tiene sentido! ¿Por qué lo sigo haciendo?” Me “despertó” en muchos aspectos y me sacó de la monotonía de reproducir sin pensar.

- Curso de Formación para la Orientación. ISEF – 2021. Este fue el último curso de formación permanente que realicé. En él compartieron su experiencia varios profes del Regional Norte que han pasado por la experiencia de tener estudiantes practicantes en sus clases. Me recordó por qué elegí trabajar en la escuela, me renovó la vocación y las ganas de intentar mejorar mis prácticas educativas. Buscarle la vuelta a lo que se vuelve monotonía, animarme a más sin miedo al error. Incluí a partir de este curso un pizarrón en mis clases, comencé a preocuparme menos por el “hacer, hacer, hacer” y reafirmé la importancia de la reflexión y crítica conjunta con mis alumnos acerca de los distintos contenidos.

- Curso Propuestas Pedagógicas: MicroGim. Ceibal. 2021. Este curso fue un disparador para un precioso proyecto en conjunto con la maestra de 5to año en un momento en el cual intentábamos volver a la “vieja normalidad” y que sirvió como motivador para todos, niños y docentes. Fue un ejercicio muy lindo poder articular pensarlo y llevarlo adelante logrando realmente que la Educación Física no quedara relegada ni apareciera “al servicio” de otros contenidos no específicos de nuestro saber.

- Curso Propuestas Didácticas Lúdicas para la enseñanza de la Educación Sexual. CEIP – 2020. Participar de este curso de formación me significó la posibilidad de intercambiar miradas con otros actores de la escuela (maestros, directores, profesores de otras áreas y colegas). Descubrí que es posible trabajar cualquier contenido de la educación física escolar teniendo a la educación sexual como eje transversal. Luego de este curso, realizado en el primer año de pandemia y de forma virtual, sentí que tenía por primera vez, los fundamentos teóricos y las herramientas necesarias para abordar este contenido con los niños en la escuela sin descuidar los saberes de la educación física.

- Curso Formación en el Programa de Intervención con Apoyo a la Autonomía – 2020. No creo estar ni cerca de lograr con mis niños lo que este curso nos propuso, pero sin lugar a

dudas lo trabajado en él lo tengo como meta a mediano y largo plazo. Fue maravilloso ver a través de los diversos videos, a colegas lograr una intervención que genere tanto compromiso y autonomía en los alumnos. Aunque parece tan natural y fácil lograrlo, obviamente hay un recorrido previo que seguro me falta recorrer. Este curso me interpela sobre las consignas que doy y cómo las doy y la necesidad que tengo de seguir mejorando muchos aspectos de mis prácticas, desde el momento de pensarlas, planificarlas, desarrollarlas y luego evaluarlas.

- Curso Gimnasia y Escuela: Trayectos, derivas y problemáticas en la actualidad. ISEF. 2021.

Un antes y un después en mi planificación del contenido Gimnasia. Sin dudas necesitaba actualizarme respecto al contenido. Ya cansada de no poder encontrarle motivación por mi parte y la de mis alumnos, logré retomar este contenido enseñándolo de una manera totalmente diferente a la que lo hacía antes con una coevaluación final muy buena.

- Curso La Enseñanza del Deporte como Contenido de la Educación Física en el Sistema Educativo Uruguayo. ISEF – 2020. Algo similar a lo sucedido con el contenido Gimnasia. Este curso me ayudó a pensar el deporte escolar con una mirada crítica, más allá de la técnica, táctica y reglamento. Fue una satisfacción lograr una secuencia del contenido que me permitiera trabajar desde el rol de la mujer en el deporte, la influencia de los medios masivos de comunicación y el consumo, hasta los estereotipos de cuerpo y los estereotipos de género asociados a cada deporte.

Información sobre la trayectoria profesional

Relato sobre la trayectoria profesional seleccionando cuatro o cinco momentos significativos vinculados a la configuración de prácticas reflexivas.

Me es difícil seleccionar momentos que me marcaran o que fueran significativos vinculados a la configuración de prácticas reflexivas. Pero si tengo que seleccionar lo más

influyente al respecto, sin dudas mencionó el trabajo en Comunidades de Práctica logrado en nuestra jurisdicción. El seleccionar, conceptualizar, planificar, desarrollar y evaluar un contenido en conjunto con otros colegas que también trabajan en escuelas cercanas, a veces con realidades muy similares, y otras tan disímiles, es sin dudas el intercambio más rico y valioso. En mi caso particular, el trabajar de esta manera marcó un antes y un después en mis prácticas educativas. El trabajo conjunto no solamente nos permite reflexionar sino además enriquece enormemente el intercambio de saberes, la retroalimentación y también las dudas colectivas. De los aciertos y errores compartidos se crece muchísimo, y si además contamos con docentes coordinadores que promueven y ayudan a lograr los espacios y tiempos necesarios para pensar juntos, es todo mucho mejor.

Anexo M
Entrevista narrativa de Profe 3 (P3)

Primera clase

1. ¿Sobre qué aspectos reflexionaste durante la clase?

En un comienzo pensé sobre la dinámica que se estaba dando en el juego, recordaban las reglas y podían jugar eligiendo al jugador o jugadora clave sin mayores dificultades, igualmente los notaba un poco desmotivados. En la primera reunión para compartir como se estaba desarrollando el juego sentí que las preguntas que estaba haciendo ya las habían respondido la clase anterior. En el segundo juego vi acertado el cambio de equipos que favoreció la motivación. En la reunión final vi que salieron nuevas respuestas en relación a los "planes" (estrategias) practicadas.

2. ¿Qué observaste respecto a tu propuesta de enseñanza, ya sea las tareas (a través de tus consignas) o aspectos organizativos, que generaron ciertas intervenciones?

A nivel organizativo algunas dificultades en la formación de los grupos implicó algo de tiempo para reorganizar. La propuesta de enseñanza creo que fue una reiteración de algunos elementos que surgieron en la clase anterior. La idea era registrarlo en papelógrafo pero el poco tiempo y alguna dificultad en el lugar físico me llevó a dejar de lado ese registro.

3. ¿Hubo alguna situación que te llevó a modificar tu planificación o te hizo dudas si debiste modificar algo?

No.

4. ¿Cómo observaste a los estudiantes? (en relación a las actitudes, el compromiso con la tarea y el desempeño motriz)

Al comienzo los vi muy tranquilos, en el segundo juego más motivados. Creo que su mayor esfuerzo está puesto en los elementos estratégicos del juego y a nivel motriz falta

trabajo para mejorar algunos elementos técnicos. Estaba pensado trabajarlo en la enseñanza del próximo juego.

Entrevista narrativa

Investigadora: ¿Cómo te pareció la propuesta de enseñanza alejándote un poco más, con la distancia actual?

Prof 3: Creo que la propuesta fue, hee. Bueno en realidad no se logró registrar lo que yo quería que ellos pudieran visualizar y poner en palabra. Que lo han hecho en clases anteriores. Se complicó con la salida de la cuestión ahí, y con el tiempo que también, el tiempo corto a veces tener que rápidamente cambiar. Se trabajaron elementos que ellos habían trabajado en clases anteriores Y que la idea de este encuentro era retomarlos, que ellos lo pudieran traer de nuevo, registrarlos y a ver si salían algunos otros elementos que tenía que ver con..., ellos llamaron la clase pasada como *planes*, qué serían las *estrategias de juego*. Es el centro de lo que estamos trabajando con este juego puntual jugador clave.

No logramos llegar al registro aunque sí salieron algunos elementos nuevos que en clases anteriores no habían salido, que salieron la ronda final. Capaz que la próxima clase sería retomar esto, y poder agregarlo en el papelógrafo, por ahí.

Investigadora: ¿Vos eso que salió en la ronda final, lo vas a registrar en algún lado para no olvidarte?

Profe 3: Lo tengo que registrar o retomar cuando vuelva a salir y escribirlo en el momento. Que yo lo escriba acá, no sé si está bueno escribirlo ahí en el momento cómo lo hice la clase pasada. Yo creo que va a salir.

Investigadora: ¿Y si no sale?

Profe 3: Y bueno tendría que registrarlo ahora, en la observación de clase. Como hoy un niño, que planteó otra forma que no era manchar al jugador clave, la idea fue retomarlo, a él no le estaba saliendo en ese momento, y yo le dije que en esa situación qué fue lo que él estaba visto, y ahí dijo que era manchar a todos los jugadores para que el jugador clave quedará sin defensa.

Investigadora: Si tuvieras que volver a proponer esta clase, ¿qué mantendrías y qué cambiarías? ¿Qué otras estrategias podrían estar presentes?

Profe 3: No se me ocurre yo creo que volvería a plantear la con, bueno solucionando el problema de poder llevar el registro adelante, y de repente yo en la mancha que empezamos, al inicio le plantea que ellos podían elegir la Mancha y de repente le podía haber planteado alguna mancha que tuviera más que ver con el juego que estamos haciendo en formato de mancha más dinámico, sin espacio delimitado sin espacio de cancha, como para complejizar ese momento. La mancha fue de entrada en calor, de empezar a moverse, pero no estaba tan vinculada con el propósito de la clase.

El tema es que también el tiempo me juega pila en contra. En definitiva te queda media hora, entre que tenés. Armar los equipos aunque esto lo teníamos bastante entrenado porque armamos los equipos como siempre 1 2 3 4 1 2 3 4 y le dije corran y salieron volando. Sino lo tenes que repetir un par de veces, para que conozcan las reglas, puedan organizarse rápidamente y puedas aprovechar para la propuesta que vos podes llevar adelante.

Investigadora: ¿Qué número de clases era ésta? ¿Tenés registrado el plan diario?

Profe 3: Es la cuarta clase. Si, esta es la cuarta clase de éste juego. Juego reglado lo venimos trabajando desde la virtualidad.

Investigadora: Vos tenés la unidad armada, hablas de secuencia eso lo vi. ¿Ahora en la presencialidad?

Profe 3: Después de la virtualidad volvimos a retomar, siempre estuvimos trabajando con juegos reglados salvo cuando empezamos con voleibol que si bien era juego reglado no estábamos hablando puntualmente de las reglas del juego. Siempre estuvimos trabajando juego reglado.

Investigadora: Pero, ¿voleibol es un juego reglado?

Profe 3: No, bueno si es un juego reglado. Pero la idea era presentar la iniciación a ese juego.

Directora Coordinadora 2: No presentaste el contenido deporte. Presentaste un juego reglado como iniciación al deporte.

Profe 3: Es una iniciación al deporte.

Investigadora: Por lo tanto decís que no cambiarías nada, podrías cambiar la entrada en calor.

Profe 3: Si nada y poder concretar el registro que era la idea.

Investigadora: ¿Qué conocimientos pusiste a circular o de qué conocimientos te valiste para poder llevar adelante la clase?

Profe 3: Para llevar adelante la clase, y bueno, conocimientos un poco sacado del deporte pero más bien actividades de estrategia, qué ellos nombraron la clase pasada como plan, y yo lo seguía hablando de la misma forma. Y bueno, después de los conocimientos de iniciación deportiva que tuve en el ISEF, qué es más bien vinculado el deporte qué tiene que ver con la práctica del juego, y la reflexión sobre lo que pasó, cómo se puede mejorar o modificar lo que ellos identifican dentro de un juego.

Investigadora: ¿El propósito de hoy cuál es?

Profe 3: Poder registrar y que ellos identificaran los planes que elaboraban en la práctica del juego, que lo pudieran identificar, comunicar y podemos registrar.

Investigadora: ¿Qué criterio de selección y organización de los contenidos tuviste presente para ésta unidad? Ahí hubo un cambio.

Profe 3: Ahí hubo un cambio y yo ahí decidí hacer un cambio. Creí iba a ser muy similar la propuesta a lo que habíamos trabajado antes de atletismo íbamos a seguir en la misma línea. Creía que teníamos que trabajar más desde lo colectivo y desde los juegos con pelota qué es muy importante que puedan tener un dominio mínimo del elemento. Es muy central.

Investigadora: ¿Qué espacios o momentos tenés para reflexionar sobre tu práctica profesional? Sobre toda tu práctica? ¿O con qué personas?

Profe 3: Bueno, durante la jornada de trabajo prácticamente ninguna. Solo cuando viene *la DC* algún momento algunas visitas que ahí se puede compartir o cuando vino este año la Inspectora que hacía pila no venía. La que más veo es a *la DC*. Y después fuera del horario de trabajo o sea planificas fuera del horario de trabajo, eso lo sabemos todos.

Directora Coordinadora 2: O llamas a la coordinadora a las 10 de la noche.

Profe 3: Si los momentos de reflexión son con *la DC* a cualquier hora. En la virtualidad ni hablemos, no? Con mi compañera, también hay un ratito que yo salgo cuando empieza el recreo de la tarde tengo que hacer un ratito de tiempo para ir a otro lado y me quedo ayudándola con los materiales y conversamos un poco ahí. Si me tuviera que ir no lo tendría ese momento. Y después es conmigo, en el momento en que me viene una cuestión ahí, cuando te viene la reflexión después puede pasar un tiempo que no ocurre. Yo te digo las cosas como son para que te sirva la investigación. No es una práctica que la tenga sistematizada en esto de escribir y concretar cosas. Sí es algo que lo pensás, creo que todo el mundo lo piensa día a día, a medida que ocurre la clase, cuándo te vas para tu casa, pensás qué hice, cómo lo hice, cómo podía haber sido mejor. Como que hay algunos momentos de

emoción como que estás inspirada, que te sale eso y ahí son los momentos de registrar y armar y ahí ya está, por un tiempo, por lo menos la presentación de algunos contenidos.

Investigadora: De tercero algo más que quieras señalar así cerramos tercero y pasamos a segundo?

Profe 3: no.

Segunda clase

1. ¿Sobre qué aspectos reflexionaste durante la clase?

Sobre el tiempo de explicación, cantidad de reglas del juego con pelotitas que llevo bastante tiempo de explicación. Vi que las reglas las expliqué pero faltó más trabajo en torno a ello puntualmente en esta clase. Presenté reglas para el juego, y luego decidí que algunas no podíamos hacerlas cumplir ya que no nos daba el tiempo de que participaran todxs. A pesar de explicarlo, eso generó algunos cuestionamientos por parte de los niñxs. Por momentos vi que el clima de clase no era el más adecuado para explicar ya que estaban un poco dispersos y no atendían, al mismo tiempo veía que eran las ganas que tenían de jugar y no quería estar todo el tiempo cortando lo que les estaba pasando. Al final vi que fue desordenado, no hubo cierre de la clase pero la mayoría de los chiquilines tendieron a llevar materiales, ayudar a guardar e irse al salón. En varios momentos sentí como una tensión entre mi demanda de escucha y atención para explicar los juegos y el impulso o necesidad de juego y movimiento que ellos presentaban. En esta oportunidad no fui tan exigente como en otras clases y bueno, sentí que por un lado perdimos (atención y tiempo de juego) pero ganamos no se, que estén más "libres" en relación a lo que estaban sintiendo. Yo también estaba menos preocupada o tensa con el tema atención, disciplina.

2. ¿Qué observaste respecto a tu propuesta de enseñanza, ya sea las tareas (a través de tus consignas) o aspectos organizativos, que generaron ciertas intervenciones?

Faltó poner énfasis en las reglas del juego como tales, a pesar de que fueron explicadas, que las comprenden y que la mayoría las respetaron. A nivel organizativo me confié en que tenía más tiempo y presenté los juegos en forma calmada sin poner algunos límites en relación a la escucha en algunos momentos en que hubiera sido necesario.

3. ¿Hubo alguna situación que te llevó a modificar tu planificación o te hizo dudas si debiste modificar algo?

El tener más tiempo para la clase me generó un cambio de actitud frente al tema del clima de clase, que ya expliqué en la pregunta anterior.

4. ¿Cómo observaste a los estudiantes? (en relación a las actitudes, el compromiso con la tarea y el desempeño motriz)

Bien, los vi, contentos, motivados. En relación al desempeño motriz, adecuado en relación a lo que se ha trabajado.

Entrevista narrativa

Investigadora: ¿Cómo te pareció que llevaste adelante la propuesta de enseñanza alejándote un poco más, con la distancia actual?

Profe 3: Hay cosas para mejorar pero por otro lado ocurrió algo, ahora escribiendo en el formulario que en el momento me di cuenta que hay una tensión entre lo que fue, lo que yo necesitaba para poder explicar una propuesta, que tiendo a pedir atención, atención o atención y un poco también esto de tener un poco más de tiempo me llevó a relajarme y también un poco que se pueden expresar. Porque a veces con tiempo corto vos necesitas llevar adelante la propuesta, y estás todo el tiempo en esto de la disciplina y también lo veo como que es algo

un poco nocivo para ellos. Creo que hoy se podía haber trabajado un poco mejor el tema de explicar las reglas que quedarán bien claras. Que la idea después pudieran, eso no dio, pero bueno compararlo con el juego anterior que era más simple, el juego de los aros.

Investigadora: ¿el juego de los aros, ellos ya lo conocían?

Profe 3: ya lo conocían, y está es la primera clase de enseñanza del segundo juego.

En realidad lo que hice con otras clases, con los primeros por ejemplo, fue enseñar directamente este juego el de las pelotitas, no retomar el anterior. Pero también me parecía que llevaban pila de tiempo de explicación, que era estar sentados, escuchando y organizando porque les di chalecos también para que se pueden identificar, cosas que lleva tiempo para estar en la escucha, entonces dije bueno, introduzco el juego anterior que tiene cosas similares pueden jugar y entonces entran en el movimiento digamos la dinámica lúdica y después en base a eso puedo modificar y explicar este juego nuevo y no ir de una a sentarnos y escuchar un juego un poco largo para ellos, me parece a mí y más para la característica de este grupo que son gurises inquietos, salen y quieren salir corriendo para todos lados. Bueno entonces yo creo que falta un poco el trabajo en las reglas puntuales y creo que igual lo entendieron, pudieron jugar y respetar las reglas, inclusive en un momento hasta me reclamaron una regla que no había hecho cumplir, que llegue aplicar porque no íbamos a respetar esa reglas. Pero ellos en eso de la emoción y que yo solté un poco eso de las disciplinas a raja tabla se perdieron en eso. Igualmente lo seguían reclamando que lo había explicado cuando pasó una de las tribus se cumplía eso de que si lo manchaba volvía para atrás y en la última aunque manchaba seguía corriendo porque no daba el tiempo de pasar todos.

Creo que visualice mucho esa tensión de la exigencia de la calma para poder explicar la propuesta implica las reglas y que juego se juegue perfecto y saltar un poco y decir bueno,

bueno también son niños y el juego le genera., entre que los motiva y tienen ganas de jugarlo, bueno, se explica más calmadamente.

Investigadora: ¿Eso te lo permitiste por el tiempo de clase? ¿Qué hubieses hecho si tuvieras el tiempo de clase?

Profe 3: Creo que hubiese sido mucho más exigente en esto del silencio, y hubiese explicado mucho más rápido, conociéndome, hubiese hecho muy claro pero imponiendo la escucha. Creo que esto fue en parte hasta fue mucho más saludable. Yo sentí que se me iba, en un momento bueno que se vaya.

Directora Coordinadora 2: Esa son las percepción desde el lugar desde donde uno está.. Yo vi que eran distintos climas según la propuesta. Es normal que estén en pleno acción de júbilo, cuando le dan un charrúa festejan porque es esa sensación. Desde afuera no se vio cómo que en ningún momento se te fue, que no te escuchaba, sí que estaban festejando entre ellos pero eso no lo sacaba de la cuestión estaban sumamente motivados lo que yo veía también era que cuando vos necesitabas hablar si tuviste que pedir varias veces silencio. Tu interrogación didáctica estaba hasta cuando necesitabas pedir silencio. Eso se valora mucho porque no es una imposición, quizás sí la clase eran en su horario eso lo hubieras hecho un poco menos. Lo que pasó hoy es desde el deber ser desde mi mirada. A mi me gustó lo que vi.

Profe 3: sí, sí a mí también. Pero yo.. hubo momentos en los que había puntualizaciones para hacer en relación a las reglas y lo que estaba pasando. Capaz que en otro momento hubiese parado todo, hubiese hecho hincapié en eso y después seguido. Pero también siento que estoy más grande me parece, es cómo ponerle el freno de mano así criiiiiii. Y hay algo ahí que no es del pensar sino del sentir que te das cuenta que hay algo ahí que no podes poner el freno de mano o que no quiero, porque soy de ponerlo. Porque siento que estoy yendo en contra de lo que ellos están manifestando, que están vivenciando como pedirles en un momento en que

ellos están re copado y yo voy a decirle sentate, cállate, no te muevas más que yo te voy a decir algo.

Directora Coordinadora 2: Entonces las decisiones que vos tomaste te parece que son acertadas en el momento de pedir que te escuchen.

Profe 3: Sí, sí, eso sí ya veo que me dejé, solté un poco lo de la disciplina.

Directora Coordinadora 2: Capaz que hay que rever esto de las cinco clases, para poder dar más clases de calidad y que vos te puedas sentir en ese lugar.

Profe 3: No me dan las horas.

Investigadora: ¿Cuántos grupos atendés?

Profe 3: 8 grupos acá y 9 grupos en el jardín.

Investigadora: ¿Qué conocimientos pusiste a circular o de qué conocimientos te valiste para poder llevar adelante la clase?

Profe 3: Bueno puse algunos conocimientos de psicología. (*risas*). Puse un poco esto de lo que veníamos hablando. Es natural lo qué les pasa a los gurises. A veces uno tiende a priorizar su necesidad de llevar adelante una clase determinada, como vos la tenés planificada, con el propósito que vos querés y en realidad está yendo a contrapelo de lo que les está pasando en el momento no. Eso no sé si tengo un conocimiento puntual para decirte de eso. Pero creo que tiene que ver con eso de la vivencia, de la psicología, el desarrollo de los niños en relación al juego.

Investigadora: Bien, ¿qué otros conocimientos?

Profe 3: Y los conocimientos del ISEF. De trabajar con las inspectoras, de trabajar con el contenido de los juegos reglados, el conocimiento de las reglas, hay algunas cosas que las aprendimos en el ISEF se fueron reforzando también en la práctica acá porque en los encuentros que tenemos en las visitas y en realidad ellas me ayudaron a armar el contenido

éste, porque es un contenido un poco..., que si bien es juego reglado tiene también todas las cuestiones de trabajar sobre las poblaciones originarias, que quiere también de alguna manera trabaja lo que es la práctica corporales de esos pobladores que en realidad la finalidad de ellos no era una finalidad recreativa o cultural sino que de la supervivencia. Entonces ver cómo se puede enganchar esto, meter dentro de la escuela sin faltar a la especificidad de la educación física. Entonces bueno ahí trabajarlo a través del juego que fue una sugerencia de *la DC* y después lo conversé con *la inspectora* y también me planteó lo mismo. Pero creo que también tiene una proyección hacia otros niveles, inclusive yo pensé hasta por lo menos nombrarlo, son chicos pero bueno, en la práctica se va a ir viendo en la similitud con el deporte de atletismo que lo vimos, lo vimos con ellos porque como fueron los juegos olímpicos, si bien no es un contenido específico de ese nivel, cómo fueron los juegos olímpicos estaban totalmente fascinados, tampoco iba a poner el freno de mano para ir al contenido específico de primero. Jugamos a los juegos olímpicos, va para el juego, cómo trabajar un poco desde ahí también. Creo que podría tener una justificación de poder trabajarlo desde la escuela y el otro tema es, qué no tengo nada de conocimiento, pero sé que existen los juegos mundiales indígenas.

Directora Coordinadora 2: Y también, perdón que te corte, se hizo un abordaje del juego, no como medio, fue un abordaje desde la cultura, como un fenómeno cultural de aquellos indígenas. Se transversalizó un contenido haciendo un abordaje interdisciplinar que tiene el enfoque cultural, porque son parte de nuestra cultura las civilizaciones indígenas. Ahora, se trae esa cultura como saber desde el área de conocimiento corporal, desde la cultura corporal del movimiento contemporáneo. Al traer los Juegos Olímpicos por más que no es del nivel, se hacen clasificaciones sobre qué diferencias hay con los juegos que hacemos en la escuela.

Profe 3: Creo que tiene proyección, está bueno porque te da la posibilidad de trabajar ya desde el juego en los primeros niveles, trabajar, no se si ya estás trabajando las técnicas pero cosas que te pueden facilitar el abordaje del atletismo posterior. Pero si necesito necesito elementos que faciliten poder lanzar una boleadora que sea cómodo, y relativamente efectivo. Lo vi cuando me quedaron las medias con la cosa larga, me gustó cómo revolear como la boleadora. Yo quería que quedarán colgadas en las palmeras como si fuera un avestruz.

Investigadora: ¿Qué diálogos tuviste con la maestra acerca de esta propuesta?

Profe 3: Con esta propuesta puntual en realidad yo le dije que iba a trabajar este tema. Ya lo había trabajado el año pasado. No llegamos a trabajar éste tipo de juegos el año pasado. El año pasado ella estaba en segundo, yo le conté que íbamos a abordar lo mío que habíamos trabajado el año pasado.

Investigadora: Me acerqué a la maestra para preguntarle si estaba trabajando con las poblaciones originarias. Ella me contó que a partir del 12 de octubre le pidió a los chiquilines que indaguen desde las ciencias sociales, la historia, y que actualmente lo está trabajando desde la lengua.

Profe 3: No no no se, el año pasado lo trabajamos más. Las maestras de primero les leen un cuento sobre unos charrúas ...Yo les cuento, si lo queremos trabajar juntas buenísima y si no, bueno.

Directora Coordinadora 2: Sería sumamente enriquecedor para el niño, para los aprendizajes, el poder conocer de diferentes lugares para poder transformarlo también de diferentes lugares ese saber.

Profe 3: Si es ideal. Yo a veces me doy cuenta de que estoy hablando y digo que hago hablando de esto, si yo no soy. Yo estudié historia también un par de años. Entonces me quedó el traumita no sé si lo tengo que estar diciendo.

Investigadora: ¿Vos tenés instancias de trabajo con las maestras salas en la virtualidad?

Profe 3: Si en la virtualidad habían salas con las maestras pero imagínate en la virtualidad se trabajaba principalmente cómo nos organizamos, la relación con los padres, de lo que pasa en la mayoría de las salas que yo conozco.

Investigadora: Ahora sí ya lo último, en cuanto las comunidades de práctica, qué es una propuesta de trabajo desde la coordinación, acá en ésta zona ¿qué experiencias has tenido al respecto?

Profe 3: Bueno no, no funcionó mucho. Yo la verdad que no me moví mucho. Una compañera fue la que más trató, ahí, de compartir y compartió propuestas que están buenísimas. Y medio que quedamos por eso. Yo llegué a tener un contacto con *profe M* que estaba trabajando en el jardín en la virtualidad. Ahí tuvimos alguna comunicación sobre que podríamos mandar para los gurises. Pero fueron instancia puntuales

Directora Coordinadora 2: En la virtualidad reorganizamos una de las comunidades de compañeros que trabajan solo en los jardines y ahí se metió en esa comunidad.

Profe 3: Yo no me podía conectar por la conectividad.

Anexo N

Relato narrativo sobre la trayectoria profesional de Profe 3 (R3)

Formación profesional

- *Estudios:* Yo estudié en ISEF Montevideo. Ingresé en 2005 y me recibí en 2013.

- *Otros cursos:*

No hice cursos de actualización.

Información sobre la trayectoria profesional

Relato sobre la trayectoria profesional seleccionando cuatro o cinco momentos significativos vinculados a la configuración de prácticas reflexivas.

Recuerdo especialmente la práctica docente escolar con Cecilia Ruegger como un aporte a pensar la práctica enseñanza escolar, y el curso de evaluación con Mariana Sarni.

En mi trayecto en la escuela los principales aportes para repensar las prácticas de enseñanza han venido desde las propuestas de la coordinación de educación física de la Costa, talleres que han propuesto sobre enseñanza y evaluación, y brindan bibliografía. Y aportes de orientación de la Inspectora.

Anexo O
Entrevista Narrativa a profe 4 (P4)

Primera clase

1. ¿Sobre qué aspectos reflexionaste durante la clase?

Que conocimientos habían adquirido durante la secuencia ,mejoras en cuanto a la organización y participación autónoma En el caso de sexto se permite la construcción compartida entre alumnos y profesor.

2. ¿Qué observaste respecto a tu propuesta de enseñanza, ya sea las tareas (a través de tus consignas) o aspectos organizativos, que generaron ciertas intervenciones?

Que es necesario seguir trabajando para que se desenvuelven más autónomamente. El espacio físico no ayuda. Fue necesario cambiarlo para no exponerlos tanto al sol. El sexto tiene cada vez mayor autonomía en cuanto a la organización, creatividad y participación

3. ¿Hubo alguna situación que te llevó a modificar tu planificación o te hizo dudar si debiste modificar algo?

Fue necesario intervenir más en cada una de las propuestas y no se logró la autonomía esperada. Buscar soluciones con ellos.

4. ¿Cómo observaste a los estudiantes? (en relación a las actitudes, el compromiso con la tarea y el desempeño motriz)

Se ve una evolución en los tres aspectos, aunque todavía es necesario seguir trabajando para modificar determinadas actitudes que no permiten avanzar más en los otros dos aspectos Se observa un gran avance con el sexto en todos los aspectos debido a ser un grupo muy solidario, empático y comprometido.

Entrevista narrativa

Investigadora: ¿Cómo te pareció la propuesta de enseñanza con 6° año alejándote un poco más, con la distancia actual?

Profe 4: En realidad es convivir y construir con ellos la propuesta, tomando lo que ya habíamos trabajado con los demás deportes alternativos y compararlos. Creo que hubiera sido interesante que ellos hubieran investigado antes, en realidad lo tenían como deberes pero no lo hicieron. Entonces en ese momento yo intenté a través de la indagación por lo menos acercarme a construir con ellos la información que ellos no tenían y yo estoy investigando.

Investigadora: Por lo tanto estás en la unidad de deportes alternativos, ¿qué otros deportes alternativos hiciste?

Profe 4: Hicimos indiaca, qué es muy parecido en cuestiones de cancha con red. En este caso con el deporte que estamos empezando y trabajamos, el ultimátum, que en realidad se acerca más a un rugby. Son diferentes los útiles, son diferentes los pases. Este se acerca al primero que hicimos. Y estamos trabajando también utilizándolo para apropiarnos un poco de los contenidos que trabajamos en el campamento. Los primeros deportes los hicimos como pre campamento que nos pidieron los compañeros de Minas.

Yo cambié la planificación, tomamos como contenido el deporte alternativo. Ahora que volvimos del campamento donde construyeron el útil, queríamos llevar a la práctica el deporte, investigarlo entre todos.

Investigadora: Vos que venías trabajando, dijiste que cambiaste la planificación a raíz de la invitación del campamento.

Profe 4: Nosotros estábamos trabajando deporte individual, habíamos terminado el atletismo y empezamos con deportes colectivos. Yo me había propuesto preguntarle a ellos que deportes querían trabajar. Entonces lo conversamos y dejamos para diciembre la elección del deporte que ellos querían trabajar y pasar por la experiencia de un deporte alternativo. Ellos están muy

entusiasmados. Lo que me parece que falló fue haber cambiado el espacio físico. No es un espacio físico apropiado.

Investigadora: ¿Cómo te pareció que llevaste adelante la propuesta de enseñanza? Si tuvieras que volver a proponer esta clase, ¿qué mantendrías y qué cambiarías? ¿Qué otras estrategias podrían estar presentes?

Profe 4: Creo que cambiaría, sería proponerles algo yo y después desde ahí empezar a construir con ellos, para no dejarlo tan libre al principio y capaz que combinar las dos cosas, porque en realidad ellos no tenían el conocimiento. Así que para trabajar la técnica tengo que acercarme un poco más a los fundamentos y después a partir de esa situación de juego trabajarlo con ellos y el reglamento de a poquito.

Investigadora: ¿qué conocimiento pusiste a circular? ¿Qué conocimientos pusiste a circular o de qué conocimientos te valiste para poder llevar adelante la clase?

Profe 4: Partiendo de la base de que quiero cambiar la metodología del deporte y dejar de ser desarrollista y dejar de preocuparme del desarrollo físico de los chiquilines. Es un poco la cultura que teníamos antes los profesores, y buscar que sea más colaborativo, cambiar la mirada de lo que es el deporte no solo técnico sino construirlo con ello nosotros.

Nosotros ya habíamos hablado con ellos qué significaba ser alternativo. Capaz que se lo podía haber vuelto a preguntar. No era la idea para hoy. Capaz que para la evaluación se puede retomar. Que es más fácil. Teníamos dos compañeros con dificultades motrices y veo que se han insertado mucho más en estos deportes. Yo en realidad no los conocía por eso no lo iba a trabajar este año. Yo veo que ellos cada vez más están teniendo otros valores, de ayudarse, explicarse, más tolerantes, más integradores con los compañeros. Creo que este tipo de deportes ayuda mucho a seguir profundizando en eso, en otro tipo de valores.

En una situación de competencia tenemos dos niños que tienen problemas para controlarse y veo que este deporte les ha aportado a esa transformación. No han sucedido ningún tipo de conflictos desde que hemos empezado a trabajar este tipo de deporte. Cuando los pongo en situación de competencia tenemos que trabajar muchísimo en la resolución de conflictos. Yo veo que están felices, están copados, se generó un clima de trabajo.

Investigadora: Más hacia la reflexión sobre la planificación ¿qué te propusiste enseñar hoy?

Profe 4: Que conocieran otro tipo de deporte alternativo, este y a diferencia de lo que ya hemos trabajado, desde las diferencias y las similitudes.

Investigadora: Y hoy en concreto, ¿qué propósito te planteaste?

Profe 4: Los primeros acercamientos de los reglamentos y pasajes del deporte. Las primeras reglas en general, qué es de cancha dividida igual al voleibol. la diferencia en que el último era un golpe y este es un pase de abajo hacia arriba.

Investigadora: ¿Qué criterios de selección y organización de los contenidos tuviste presente en esta unidad?

Profe 4: ¿Los contenidos del deporte alternativo? Cuando planificó primero me hago un marco teórico, porque el deporte alternativo, qué diferencia tienen con los deportes tradicionales. En base a eso voy a estar trabajando toda la unidad, toda la secuencia y después cuando haga la evaluación tomó como criterio la participación, todo. Si querés te lo paso.

Investigadora: ¿qué espacios y momentos tenes para reflexionar sobre tu práctica profesional?

Profe 4: Con respecto a la reflexión sobre mis prácticas, uno de los momentos es en el plan diario. Tengo un ítem de observación, que registró para no olvidarme, cómo los voy viendo, si van comprendiendo la consigna, si se cumple el propósito. En la parte final de la clase, siempre dejo un momentito para la reflexión final con ellos, que me sirve también como insumo. También dentro de la secuencia, además de hacer una evaluación inicial, también en

la última clase de la secuencia hago una evaluación sobre ese proceso. Que con los chiquitos es más de indagación, de observación. Y con los grandes, a partir de tercero, trabajo con, utilizó mucho formulario de Google. En el caso de atletismo, lo hice a través de un juego, un crucigrama. Que ellos evalúan de forma..., o en duplas o grupales, con preguntas e información sobre la temática. Después que ellos lo hacen por escrito, igual tenemos una instancia de intercambio y reflexión grupal, para afianzar lo que no sé entendió para..., alguna duda que tengan y reafirmar.

Otro momento de evaluaciones, es semestralmente y a fin de año. Que eso se hace a nivel de la jurisdicción, a través de un formulario Google, tenemos pautas que creamos en conjunto.

Con respecto a otros espacios que son personales, no son dentro del ámbito escolar, este.. así como la coordinación con los maestros, es en el pasillo como quien dice, en los recreos o a través de un grupo de WhatsApp o en drive. No existe un espacio dentro de la hora escolar que podamos reunirnos para eso.

Relato narrativo sobre la trayectoria profesional de Profe 4 (R4)

Formación profesional

- *Estudios:* ISEF de Paysandú. Egresada en el 1992.

- *Otros cursos:*

Recreación

2018 - Curso de Recreación y Campamento (teórico-práctico).

1998- Encuentro Internacional de Tiempo libre y Recreación. “Jugar, Recrear un Derecho para todos.” Montevideo.

1998- III Bienal Internacional del Juego. “Los lugares del Juego” Organizada por el Centro de Investigación en Recreación y Campamento - La Mancha. Montevideo.

1997- Segundo Nivel de Técnicas Recreativas. Centro de Capacitación en Recreación y Campamento - La Mancha. A cargo del Prof. Ariel Castelo y Álvaro Amarilla. Montevideo.

1997- Seminario de Profundización Metodológica. “Folklore e Identidad Cultural” Organizado por la FLALU. A cargo del Prof. de Ciencias Pedagógicas, Raimundo Dinello.

1996- II Bienal Internacional del Juego. “Juego y Cultura”. Organizada por el Centro de Capacitación en Recreación y Campamento - La Mancha.

1995- Seminario de Profundización Metodológica. La Instrumentalización Pedagógica. Metodología de la Expresión lúdico-creativa. Raimundo Dinello.

1995- Seminário “A Expressão cultural, no cotidiano, na educação e no Ensino. Seminario Latinoamericano de Expresión lúdico-creativo. Organizado por la Federación de Ludotecas Uberaba, Minas Gerais- Brasil.

Expresión Corporal y Danza

2013-2001- Talleres de Formación en Danzas Circulares. A cargo de la Maestra Lena Strani. Colegio Idejo -Montevideo.

2002-2000- Danza Contemporánea y Expresión Corporal. Contradanza.

2000- Segundo Curso de Danzas Nacionales Adecuadas al Adulto Mayor. Organizado por el Ministerio de Deporte y Juventud. A cargo de la Prof. Nilda Santos. Montevideo.

Otros

2021- Curso de Tecnología Educativa Canelones Este - CEIP

2020- Curso de Tecnología Educativa y Ceibal. Canelones Este - CEIP

2020- Enseñanza de deporte como contenido de Educación Física escolar. José Luis Corbo y Mariana Sarni. CEIP

2019- Enseñanza basada en proyectos. Inspección Costa. CEIP

Información sobre la trayectoria profesional

Relato sobre la trayectoria profesional seleccionando cuatro o cinco momentos significativos vinculados a la configuración de prácticas reflexivas.

El curso “Educación por el Arte. Poética de la sensación: arte, cuerpo y creatividad en dinámicas de aprendizaje” – CURE en el 2020, fue un curso que busca aprender como sinónimo de transformar, de búsqueda de identidad, construir aprendizaje en el momento y lugar en que vivimos. Explorar mi origen de lo más puro, lo más primitivo de mi historia, de mi encuentro con los demás y el entorno y mi experiencia como docente hasta la actualidad.

Un proceso que me ayudó a darme cuenta de la influencia del arte y el juego que tiene en mi crecimiento personal. Influencia que se traslada también a mi identidad como docente. En una dimensión pedagógica que privilegie el conocimiento que surge de la experiencia, la

vivencia, del potencial del descubrimiento y la creación. Abrir el telón del ensayo, la prueba permanente, la búsqueda de las propias respuestas y la creación continua de las interrogantes que acompañan desarrollo íntegro de las personas. Donde el proceso adquiere mayor importancia y el producto sería una forma de compartir.

En el 2009 fui efectiva en la Escuela XX, en su momento no era considerada una escuela de contexto crítico pero en realidad sí lo era. Había mucha violencia, era una escuela de muchos grupos, de 400 y pico de alumnos, con 16 grupos en la mañana porque en la tarde era otra escuela. Recién estamos empezando lo que era la educación física obligatoria en la escuela. Así que estos niños con su realidad, la mayoría no hacía inicial, iban directamente a la escuela y no tenían casi actividades por fuera el ámbito escolar, algunas de repente hacían fútbol, pero muy poquitos.

El predio donde trabajábamos era muy irregular, chico y en ese momento tenía problemas el pozo negro de la escuela. Así que drenaban todas las aguas en donde nosotros trabajábamos. Pero al fondo de la escuela, cruzando la calle, había una rotonda, un espacio que nosotros le llamábamos campito. Era arbolado, bastante grande, muy interesante para desarrollar la actividad. Obviamente que no tenía una canchita.

Fue un proyecto que armamos, que ya se venía trabajando desde año antes de que yo fuera a la escuela. Pero a los 2 años, creo que en el 2010 se pudo concretar. Fueron reuniones con ..., proyectos con las maestras, con los vecinos, los papás de los niños, con los niños mismos, con la policlínica del barrio y tuvimos apoyo de la intendencia de Canelones. Se hizo, después de varias jornadas y actividades, se hizo una cancha de voleibol en el campito, se hicieron juegos de madera.

Después con el tiempo, yo me quedé hasta el 2013 allí, sé que siguen habiendo actividades. Creo que fue súper importante para lograr lo que es la identidad de la escuela.

Era todo un desafío cruzar la calle y sacarlos de la escuela para hacer la actividad. Eso también ayudó a que el maestro compartiera la clase de educación física, porque el maestro tenía que ir, casi siempre se enganchada en las propuestas con ellos. Eso fue una de las partes interesantísimas.

En el 2017, concursé para entrar al campamento. Trabajé ahí desde el 2018 hasta el 2020. Fue una experiencia maravillosa. El equipo estaba comprendido por dos profesores de educación física y un maestro, la dirección es director profesor educación física y la subdirectora maestra. Así que la planificación fue totalmente colaborativa. En realidad se trabajó en grupo, algo que a veces como profesor de educación física uno se siente un poco en soledad. En ese momento la Inspección tenía como proyecto lo ambiental y *el balneario* tiene la gran problemática de los desplazamientos de las dunas. Todas las semanas hacíamos un paseo a la playa y una actividad. Y observamos la desembocadura del arroyo que se modifica permanentemente.

Bueno, tuvimos la gran experiencia de trabajar con niños de todo el país, intercambiar, investigar la problemática que tenía cada uno en su lugar. Eso nos hizo conectar y pedir apoyo con la comunidad científica, que en su momento, si bien son del ministerio, trabajando en coordinación con la inspección. También en la costa, con una planificación de la adaptación del medio ambiente actual y qué podemos hacer nosotros como docentes. Trabajar con educación ambiental. También hicimos cursos de aprendizaje basado en proyectos. La verdad que fue una experiencia interesantísima.

Al investigar con los chiquilines, ellos llegaban a sus propias conclusiones. Después podían, a través del juego, aplicar todo lo que habían investigado y llevarlo a su realidad. Que podían hacer... Si bien habían investigado con la problemática de la costa, habían aprendido sobre las plantas anemófilas y nosotros también tuvimos que aprender. Eso estuvo

genial. Ellos qué podían hacer desde la realidad que les tocaba, en sus escuelas, sus lugares, donde vivían, con sus comunidades.

Anexo Q

Observación de clases de profesora 1 (O1)

Primer encuentro

Con el grupo de 4° año, 24 niños, explica el trabajo a realizar en la apertura de la clase, “buscar estrategias de grupo y asumir roles para el desarrollo del juego” como última clase de la unidad. Forman cuatro equipos y cada uno debe definir dónde poner su base en el patio. Cada equipo debe salir a buscar la pelota de los otros equipos y pueden defender su pelota en la base sin agarrarla.

La profesora reúne al grupo y promueve la reflexión a través de la pregunta ¿cómo deben hacer para quitar la pelota a los otros equipos? Vuelven a jugar.

Posteriormente, en el cierre de la clase, sentados en ronda, reflexionan sobre las diversas estrategias tomadas por los distintos equipos.

Con 3° año la propuesta fue similar, introduce un aro donde deben poner la pelota en la base que definan. Al momento de agruparlos, pregunta ¿qué sucedió? Un varón plantea que se le tiraban encima. La docente pregunta ¿cómo podemos solucionarlo? Definen que al aro no puede entrar nadie. La profesora plantea las posibilidades de quedar algunos integrantes como defensa, y expresa que las reglas están para evitar ciertos problemas. Vuelven a jugar.

En el cierre, algunos niños plantean ciertas situaciones. La profesora encauza la conversación. Explica que cada equipo podía poner la base en distintos lugares. Pregunta si entre el primer y el segundo tiempo de juego cambiaron las estrategias.

Durante el desarrollo de la propuesta se evidencia que hay poca claridad en el dominio disciplinar en el abordaje del deporte en estas edades. Lo trabaja desde el juego de

iniciación deportiva con pocos conceptos claves a ser objeto de enseñanza. Trabaja el deporte recién en 3° nivel.

La propuesta es innovadora desde la construcción metodológica con la permanente incorporación de la palabra de los niños en la siguiente consigna. Hay claridad en las consignas y la reformulación de las mismas.

Hay un muy buen uso de los espacios, los materiales y los tiempos de clase.

Se vio un muy buen nivel de participación en la actividad por parte de todos los estudiantes, hábitos consolidados, compromiso con la tarea, entusiasmo por aprender y capacidad de escucha a los compañeros.

Hubo un alto nivel de decisión en las tareas por parte de los niños y niñas al momento de tener que instalar la base en el lugar que entiendan oportuno el equipo.

Se respira un clima de aula de respeto a los tiempos personales por parte de la profesora, excelente conocimiento de cada estudiante.

Segundo encuentro

El contenido abordado fue gimnasia escolar con un grupo de 4° año (24 niños). Inicia la clase presentando los 3 ejes de los posibles giros. Los niños van diciendo los giros que pueden hacer, según el eje indicado por la profesora.

La docente propone la mancha giro dentro de la cancha.

Muestra la ayuda a realizar junto a un compañero para realizar el mortal al frente (Eje transversal). Hacen una columna y van pasando de a uno.

A la medida que iba ocurriendo esa actividad, los niños que ya habían pasado empezaron a realizar distintos desafíos. Con colchonetas realizan salto largo y otros niños realizan juegos de mano. Un grupito de 5 estudiantes se sientan a conversar y no participan.

Al momento de verlos, la profesora dice: ¿acá qué pasó?

Una niña le responde: profe, Lucas me tiró agua.

La profesora les cuenta que la semana próxima van a hacer juegos de agua.

Un varón hace una rueda de carro y la profesora propone hacer ese giro ¿cuál es el eje? Y le contesta el eje antero-posterior.

La profesora señala tomar como referencia una línea y los niños practican. Algunas niñas prueban hacer la rueda con una mano. Otro giro es saltar y girar en el aire y lo practican.

La profesora pide hacer una ronda, y hacen ejercicios de movilidad. Luego, pregunta: ¿qué más tenemos que aflojar?

Los estudiantes responden: hombros, rodillas.

Profesora: ¿qué más? Otras articulaciones.

Los niños: la columna, y hacen lomo de gato.

Posteriormente realizan ejercicios de respiración.

La docente expresa que la idea es profundizar el próximo año en los giros y sus ejes trabajados en estas clases.

Fue la última clase, con la finalidad de trabajar alineación y ejes, de una unidad de 10 clases (los contenidos giros y posiciones invertidas).

La propuesta de enseñanza tiene algunos puntos flojos como ser la organización de la clase que no permite la optimización del tiempo pedagógico, al momento de hacer una única columna con todo el grupo. Permanece en la etapa de experimentación.

La clase puede ser vista como una propuesta innovadora al momento de tomar las ideas de los niños para construir la clase, el mortal al frente surge de ellos. Es un giro poco visto en las clases.

Las consignas fueron presentadas con claridad. No hubo necesidad de reformulación de las consignas.

La profesora incorpora la palabra de los niños en la siguiente consigna. Hay una escucha y observación atenta al desempeño y las intervenciones de los niños, integrándolas a su propuesta.

Hubo una adecuada flexibilidad de la planificación.

Los niveles de participación de los estudiantes en la actividad fue alta. Ellos mismos al tener que esperar bastante tiempo, empezaron a plantearse desafíos.

Respecto a los niveles de decisión en las tareas, fue un nivel medio. Las tareas estaban pensadas por la profesora previamente y también surgían de los niños, como por ejemplo, el grupo que hacía la rueda con una mano.

La mayoría de los estudiantes demostraron compromiso con las tareas y entusiasmo por aprender. La mayoría de los niños estuvieron muy activos y con muchas ganas de realizar las distintas tareas. Se expresa con autenticidad y hacen escuchar su voz.

Los vínculos entre los estudiantes y la docente es excelente y entre ellos de mucha confianza.

Anexo R

Observación de clases de profesora 2 (O2)

Primer encuentro

La propuesta de enseñanza se dio en el marco del taller de juegos con el grupo de 1º año (21 niños). Inicia en el salón, explicita y retoma el trabajo del juego TA TE TI realizado hace varias semanas. Juegan en el pizarrón y le van enseñando las reglas a los niños que no estuvieron en la clase anterior.

Luego, van al patio a jugar. La docente forma dos equipos. Con aros forma dos tableros de TA TE TI y con los conos tratan de formar la jugada. La profesora va de un grupo al otro y ayuda a llevar adelante el juego. Explicita que es parte del juego tratar de ver las posibles jugadas y los compañeros deben trabajar en equipo.

Se observa un varón que queda por fuera del juego. La docente se acerca y lo invita a jugar. Lo lleva de la mano hacia un grupo.

La profesora sienta a un grupo, el otro está siendo monitoreado por la DC 1, y dice que es un juego en equipo con la posibilidad de recibir ayuda de los compañeros o tomar mi decisión.

Cambia los equipos de “tableros” y juegan unos minutos más. Pide ayuda para guardar el material. Se sientan y realizan ejercicios de respiración.

Se considera que hay un claro posicionamiento desde la enseñanza. La propuesta tiene poca posibilidad de incorporar la palabra de los niños tal como está presentada. Hay un claro dominio disciplinar. La propuesta no es innovadora. Está dentro del proyecto de juegos con poco anclaje real. No se evidencia trabajo colaborativo. La maestra se quedó en el salón. Hay una clara intención de optimizar el tiempo pedagógico por parte de la profe.

Hay claridad de las consignas. Los vínculos son muy cálidos con todos los niños por parte de la profesora. Vínculos frescos y con mucha expresividad por parte de ella. Se evidencia un claro conocimiento de cada uno de los niños.

Segundo encuentro

La profesora trabaja con el grupo de nivel 5 (18 niños) los contenidos apoyos y giros, desde la unidad didáctica – gimnasia. La profesora inicia la clase mostrando el correcto apoyo de manos y explica la primera tarea “Seguir al líder”. Forman grupos de 3 integrantes y deben copiar los movimientos del “líder”, el compañero que está al frente. La profesora con el ritmo de palmas motiva el desplazamiento. A la señal del silbato el “líder” se pone como un huevito y los compañeros pasan apoyando las manos en la espalda, y cambian de líder. Reitera la consigna, el líder debe elegir ejercicios con apoyos de manos.

Posteriormente forman 4 columnas y realizan un trabajo en estaciones. (1- banco – conejito con o sin apoyo de pies en el banco. 2 - colchonetas - rol al frente con ayuda de la profesora. 3 - prisma – apoyos de manos y saltos. 4 - colchoneta – giros de tronquito).

Un varón muestra cada uno de los ejercicios. En la colchoneta donde debió hacer tronquito, hace bolita y la profesora dice: ¿cómo lo podemos ayudar?

Rotan y todos pasan por las cuatro estaciones.

Para finalizar en ronda, la profesora retoma lo que estuvieron trabajando y realizan ejercicios de elongación de brazos.

Hay un claro posicionamiento desde la enseñanza. Es una propuesta clásica donde hay una asignación de tareas concretas. Utiliza como estrategia para llamar la atención tocarse las distintas partes del cuerpo nombradas generando un clima áulico agradable. En

general, los niños tienen un muy buen dominio corporal. Logran realizar las rotaciones bien, solo algunos se despistan y no saben donde ir por distraerse.

El uso de los espacios, materiales y los tiempos de clase es muy bueno. Las consignas son claras y muy buenos niveles de participación en la actividad por parte de los estudiantes, así como el compromiso con las tareas.

Con el grupo de 5° año, 22 niños, trabaja el deporte – rugby. La docente explicita que están cerrando la unidad entre hoy y la próxima clase a los estudiantes quienes están sentados en dispersión en una zona de sombra. La profesora presenta lo que van a realizar en la presente clase. Retoma con los estudiantes, que a diferencia de otros deportes, los pases son hacia atrás en rugby.

Propone el juego “Quitar la colita” y entrega el material. Hacen parejas y un compañero se pone dos colitas a cada lado de la cadera. El objetivo es robar las dos colitas. La docente explicita que la tarea es para trabajar el concepto de ataque y defensa. Luego, introduce la consigna que hay que intentar agarrar las dos colitas al mismo tiempo.

La siguiente actividad consiste en el juego “Red de pescadores” para lo cual delimitan la cancha. Forman cuatro columnas y el objetivo es marcar el dry tras la línea, sin ser manchados por la profesora. Cambian el manchador. Agregan a más compañeros con marca pasiva. Variación: incorpora cuatro marcas donde hay solo una activa. Van cambiando los compañeros.

Posteriormente realizan partidos de 6 vs 6 y 5 vs 5 en dos canchas delimitadas. Todos los integrantes tienen una colita en la cintura y solo se la pueden sacar al compañero que tiene la pelota. En caso de sacarla deben dejar la pelota en el suelo y atacar el equipo contrario. La

profesora indica que no detengan el juego si hacen el pase hacia delante ya que es de esperar por los otros deportes. De todas formas insiste que se esfuercen por hacerlo correctamente.

Una niña dice “ tremenda evasión te hice” y el varón contesta “que gane el mejor”.

En el cierre, la profesora promueve la reflexión sobre el desarrollo de la clase a través de las siguientes preguntas: ¿Qué pudieron ver en el partido? ¿Qué deben hacer como defensa? ¿Y como atacante? ¿Qué deben hacer como equipo? Un niño contesta que hay que estar siempre delante de un contrario. La defensa debe avanzar en línea. La profesora manifiesta que lo vamos a ver en el video que está en CREA, y solicita que lo visionen.

Hay un claro dominio disciplinar. La propuesta es innovadora con un correcto uso de los espacios, materiales y los tiempos de clase. Hay claridad en las consignas.

Incorpora la palabra de los estudiantes en la clase. Los niveles de participación de los mismos en la actividad es excelente. Hay un alto nivel de decisión en las tareas, propio de la enseñanza del deporte en situación de juego real.

Se evidencia un alto compromiso con las tareas y entusiasmo por aprender por parte de todos. Se expresan con autenticidad y hacen escuchar su voz. Entre los estudiantes y la docente hay un excelente vínculo y conocimiento y hay un alto nivel de integración y respeto entre los estudiantes.

Anexo S

Observación de clases de profesora 3 (O3)

Primera clase

La profesora trabaja con un grupo de 3° año, 26 niños, el contenido juegos reglados, juego de colaboración y oposición. Inicia la clase con una mancha elegida por los niños. Forma 4 equipos y en dos canchas juegan al juego “Jugador clave”, una variación del manchado, trabajado en clases anteriores.

La profesora los agrupa y promueve la reflexión sobre la importancia del plan elaborado por los equipos. Vuelven a jugar atendiendo a dicho plan y algunos equipos cambian de cancha.

Como cierre, sentados en ronda, retoma el papelógrafo elaborado con los niños en sucesivas clases, y conversan sobre el juego. Debió variar en la escritura en el papelógrafo al caerse de donde lo tenía pegado y lo dejó sin hacer.

Papelógrafo - Jugador clave

<i>Acciones de colaboración</i>	<i>Acciones de oposición</i>
* Cuidar al jugador clave	* Manchar
* Ayudarnos	* Descubrir al jugador clave y mancharlo
* Pasar pelota a quien no lanza	
* Elegir al jugador clave (quién no fue aún)	
* Plan del equipo	* Reglas
* Proteger al jugador clave falso	
* Salvar varios	

Se evidencia disfrute de la docencia, donde hay un un claro dominio disciplinar del juego en vínculo con la construcción de ciudadanía desde la construcción de las reglas del juego con los estudiantes. Es una propuesta innovadora.

Hay un muy buen uso de los espacios, los materiales y los tiempos de clase.

Hay claridad en las consignas y las reformula incorporando la palabra de los niños.

Se visualiza un alto nivel de participación en la actividad por parte de los estudiantes y los niveles de decisión en las tareas estuvieron dados en la elaboración del plan. Se evidenció un alto compromiso con las tareas y entusiasmo por aprender por parte de todos los estudiantes. Los niños se expresan con autenticidad en los momentos de las reflexiones.

Hay vínculos muy cálidos entre los estudiantes y la docente y de respeto y colaboración entre ellos. Conoce a cada niño y pone límites claros. Siempre están presentes las maestras en las clases, atentas si es necesaria su intervención.

Segunda clase

Con el grupo de 2° año, 26 niños, trabaja el contenido juego reglado. Inicia la clase repasando lo que estaban trabajando, pueblo originario donde las tribus cazan. Recuerdan el juego de los aros, sus reglas y organización. Una “tribu” forma dos filas enfrentadas con un aro cada niño. La otra, forma dos columnas que proponen llegar al otro lado del patio saltando o esquivando los aros sin ser manchados. Al finalizar pregunta: ¿cómo hicieron para que no les toquen los aros? Cambian de roles.

El segundo juego, el cual es nuevo, tiene una organización similar. En el corredor formado por las filas enfrentadas, se colocan algunos compañeros (de la tribu que debe cruzar) con colchonetas que representan árboles. Los integrantes, con chalecos, de la tribu que están parados en las filas, tienen pelotitas de trapo para manchar a los compañeros de la otra

tribu, quienes pasan corriendo, esquivando y refugiándose en los “árboles”. Luego cambian de roles.

En el cierre, la profesora pregunta: ¿A quién le gustó el juego? ¿Quién se rió y se rió con los compañeros? ¿Quién ganó? Proyecta la próxima clase con las reglas establecidas.

Hay un claro dominio disciplinar del contenido complejizando los conceptos objeto de enseñanza. Se generó un clima de aula favorecedor del aprendizaje con vínculos respetuosos, auténticos y frescos. Se optimizó el tiempo pedagógico y hubo un muy buen uso de los espacios y materiales. La propuesta es altamente innovadora con un gran potencial de abordaje interdisciplinar. En un momento me acerco a la maestra y relata que a partir del 12/10 inició la investigación de los pueblos originarios, desde el área de sociales, y continúa trabajando sobre la temática desde el área de lengua.

En un momento de la clase, a un niño se le cayó el gorro y volvió a buscarlo. La profesora hizo gestos con la cara y le dijo “vaya charrúa que se le cayó la boina”.

Anexo T

Observación de clases de profesora 4 (O4)

Primer encuentro

Con el grupo de 6° año, 15 niños, trabaja el deporte alternativo manbol. Retomaron el deporte realizado en el campamento. En varias canchas, con una cuerda que oficia de red, la profesora solicita que investiguen los pases con el útil. La profesora explicita que el pase no es sobre el hombro sino de abajo hacia arriba.

Mientras hacen los pases, la docente introduce la regla que los dos torpedos salen de la misma cancha. Es necesario hacer el pase a otro compañero, no del que recibiste el pase anterior. La profesora a través de preguntas promueve la reflexión en los niños ¿cómo podemos hacer los pases para aprender la dinámica de juego?

Como cierre, en ronda, la profesora pregunta: ¿Qué les pareció el juego? ¿Qué les pareció difícil? ¿Qué otras dificultades hay y comparados con los deportes anteriores? ¿Qué diferencias hay en el útil? ¿Qué les resultó más fácil? Algunos estudiantes responden. La docente dice que va a subir a plataforma CREA material para que lo vean.

Con el grupo de 1° año, 26 niños, trabaja varios contenidos de habilidades motrices básicas. Inicia la clase en una ronda sentados y la profesora presenta la propuesta. Explica las tareas a realizar en cada una de las estaciones (1- puente mono de cuerdas donde pasan haciendo equilibrio. 2 - bastones y ladrillos, lanzan a embocar. 3 - con una cuerda como red lanzan torpedos por arriba.)

La profesora forma 3 grupos mixtos y los envía a cada estación.

En el cierre, sentados en ronda, propone eco rítmico. La profesora pregunta: ¿quién puede contar algo que aprendió hoy? ¿qué pudieron solucionar?

Hay un débil dominio disciplinar en la propuesta de enseñanza del deporte alternativo. Es una propuesta innovadora al tomarla a partir de la situación de campamento y los intereses de los estudiantes.

El uso de los espacios no fue bueno ya que estaba debajo de árboles y se dificultan los lanzamientos. Hay un buen uso de los materiales. En cuanto a los tiempos de clase, hay mucho tiempo de conversación por parte de la profesora en relación al tiempo de actividad práctica de los niños. Las consignas se plantean con claridad. Los estudiantes tuvieron una actitud muy pasiva, y al agruparse se separaban niñas y varones.

En la propuesta de 1° año, hay dificultades en la organización y disposición de los grupos en el espacio (la columna de los niños de la estación del puente de monos invade el espacio del juego de lanzar por arriba de la red). Hay una atención constante a la participación de cada uno de los niños. Se evidencia un grupo con ciertas dificultades de escucha y permanecer atentos a las explicaciones.