

La Educación Física escolar. Tres experiencias, encuentros y desencuentros.

Autoras: Leonardo María Isabel. maisabelleonardo@gmail.com

Spezia Silvana Carolina. carospezia@hotmail.com

Testa Sofía. sofiatesta.7@gmail.com

PRAXIS, IPEF (Instituto Provincial de Educación Física).Córdoba.

Resumen

El presente trabajo es el resultado de los informes finales para la Cátedra de Práctica IV en el Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba, realizados en los años 2008- 2009.

La misma proponía “estructurar las prácticas como un proyecto de investigación acción participante”, definida como una “auto-objetivación, que lleva a modificar y a transformar las prácticas instituidas y naturalizadas. El objetivo es mirar las propias estrategias, los abordajes curriculares, el sujeto que aprende, haciendo un esfuerzo de distanciamiento y desnaturalización de lo que nos parece cotidiano y normal... el trabajo es un ir y venir de la teoría a la realidad y de la realidad a la teoría...el resultado esperado de la investigación es obtener cambios cualitativos en las prácticas educativas de los agentes educativos”.

En este congreso decidimos contar las experiencias que nos generó investigar nuestra propia práctica, la cual nos permitió descubrir cosas ignoradas en nosotras: el accionar y el discurso no coincidían con las intenciones y pensamientos sobre ella.

De esta forma la propuesta se transformó en un desafío: por un lado la pretensión de poder comprender y problematizar qué EF queremos para la escuela y la necesidad de facilitarle aprendizajes a los estudiantes, por el otro.

Surgieron errores, equivocaciones, afloraron intentos de cambios en el patio y con ello la oportunidad de volver a fallar y seguir intentando, nacieron más y más dudas, y con ellas la posibilidad de continuar aprendiendo.

Palabras claves: Educación física escolar. Investigación acción-participante.

Desnaturalización. Discursos.

La Educación Física Escolar. Tres experiencias, encuentros y desencuentros.

“La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. (...) Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. (...) Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o en la transformación de lo que somos (...) Tenemos el conocimiento, pero como algo exterior a nosotros, como un útil o una mercancía.” (Larrosa J., 1996:18/19)

Pretendemos hablar de *experiencia* en los términos de Larrosa; hechos, vivencias que “decantan” en lo más “oscuro” de lo que somos, y nos transforman. Nos transformamos.

Hoy, mirando juntas nuestras historias en el IPEF (Instituto Provincial de Educación Física), podemos encontrarnos parecidas y distintas en cada recorrido, pero lo que prevalece es la “fortaleza” del impacto y la magnitud del aprendizaje, que esta propuesta de “investigar nuestra propia practica” abrió paso, en cada una. Y esa es la experiencia que queremos compartir.

En el 2008 y el 2009, con mayores o menores claridades, estábamos dispuestas a hacer nuestras prácticas de IV año del Profesorado de Educación Física; ninguna se conocía demasiado con la otra, para las tres comenzaba el desafío: por un lado la pretensión de poder comprender y problematizar qué Educación Física (EF) queremos para la escuela y la necesidad de facilitarle aprendizajes a los estudiantes, por el otro.

Hoy, nos subimos a otro desafío: volver a aquel momento y analizar los tres caminos transitados; revisar juntas, lo que fuimos (y seguimos siendo) cuando intentábamos enseñar Educación Física. Seguramente, porque así termina siendo más enriquecedor (como todo lo que se comparte), seguramente porque nos invita a aprender algo nuevo, ya que creemos que, es la mirada del otro la que habilita a ver de/en nosotros, lo que solos no vemos.

Partiendo de lugares diferentes, llegábamos a una misma propuesta de trabajo: la investigación-acción de la propia práctica docente.

Con el fin de esclarecer y contextualizar, la propuesta de la cátedra se orientaba desde el paradigma Socio Crítico de la Educación Física (en Bracht, V., Crisorio R., Fensterseifer P., Rozengardt, R. y otros) con un proyecto de investigación-acción participante que estructuraba las prácticas de los /as estudiantes, durante todo el año.

En palabras de María Teresa Bosio, se entiende por investigación acción a una *“auto-objetivación, que lleva a modificar y a transformar las prácticas instituidas y naturalizadas. El objetivo es mirar las propias estrategias, los abordajes curriculares, el sujeto que aprende, haciendo un esfuerzo de distanciamiento y desnaturalización de lo que nos parece cotidiano y normal (...) el trabajo es un ir y venir de la teoría a la realidad y de la realidad a la teoría (...) el resultado esperado de la investigación es obtener cambios cualitativos en las prácticas educativas de los agentes educativos”* (Bosio, Ma. T. 2001: 30-32-42).

Organizados en dúos o tríos pedagógicos, se nos proponía hacer un trabajo de sistematización de la propia práctica, que inexorablemente requería un minucioso y exhaustivo proceso de documentación de la misma (Registros etnográficos y Autorregistros), para luego triangular los datos construidos de esa documentación (Achilli, E. 2005:98-90), haciendo el intento de auto-objetivación de nuestra tarea cotidiana de enseñar, como practicantes en las escuelas.

Para aprobar el espacio curricular, al finalizar el cursado, individualmente debíamos presentar, un Informe que consistía en realizar un relato de la experiencia centrado en las sensaciones como practicante y un intento analítico del propio proceso de aprendizaje.

Como mencionamos anteriormente, la invitación a investigarnos era la misma para las tres, sin embargo, nosotras no éramos iguales. Y eso es lo interesante que desató esta única propuesta: la diversidad de su impacto en cada una y los puntos de encuentro.

Fueron “denominadores comunes” los que nos desequilibraron...

Desde una mirada constructivista del aprendizaje, donde el proceso de aprender se comprende como una elaboración subjetiva y personal, a partir de un desequilibrio cognitivo, reconociéndolo en un contexto social e histórico; es que decimos que entramos en un proceso de desequilibrio. Pasos, que incómodamente, nos iban “presentando” y enfrentando con *nosotras mismas*.

Al releernos, aparecen coincidencias. La más significativa, y clave, se resume a situaciones que la propia investigación, nos desvelaba; es decir, al objetivarnos, los datos nos mostraban algo de nosotras que no reconocíamos como nuestro, ponían en “jaque” nuestras certezas, y nos hacían dudar... ¿Qué enseña la EF? ¿Enseña algo?, ¿Esa soy realmente yo, dando clases? ¿Eso dije?.

Una de las ayudas que recibíamos de la docente titular de la cátedra, era la indicación de que prestáramos atención en los registros, a nuestras intervenciones durante las clases. Las tres experiencias, hablan sobre lo relevante que fue ello en cada proceso: claramente los registros etnográficos originaban el desequilibrio, porque dejaban ver en nuestras intervenciones cuestiones ya sea, didácticas y epistemológicas específicas de la EF, como aquellas más sutiles y ocultas que se tejen en las relaciones maestro-alumno: el orden y la obediencia. Marcas, de la propia experiencia educativa, de nuestra matriz de aprendizaje.

Estos son extractos de nuestros informes finales:

“(...)si bien tengo claro lo que pretendo enseñar, creo que el enunciado muchas veces desdibuja el contenido y el impacto es sobre la identidad de la práctica.”

“El intento de explicitar la enseñanza. (...) siendo tres básicamente, los contenidos explícitos en la unidad didáctica, la actividad circense equilibrios en zancos, medidas de ayuda y seguridad; el primero de ellos en la práctica es explicitado y los demás brillan por su ausencia. (...)”

Era intención de la cátedra situarnos para pensar nuestras prácticas, desde la Corriente Teórica Sociocrítica de la EF¹. Poner atención a las intervenciones durante el análisis, nos encontraba con qué explicitábamos o no, de lo que queríamos enseñar de la EF; y por más de que este aspecto epistemológico

era debatido durante las clases en el profesorado (y por ello “teóricamente” teníamos en claro que serían objeto de enseñanza de la EF las practicas corporales culturales) los registros funcionaban como “evidencia“ de lo que realmente poníamos en el centro de “la escena” (o no) como contenidos al momento de la enseñanza, y no era exactamente aquello que “conceptualmente” dominábamos. Mostrándonos que, quizá podía estar clara la idea teóricamente, pero que todavía costaba mucho llevarlo a la práctica, materializarlo en nuestras intervenciones y propuestas.

Esta primera contradicción, habilitaba uno de nuestros desafíos: preguntarnos ¿Qué EF queríamos para la escuela? y poder ver ¿qué EF era la que estábamos proponiendo en el patio?

Al mismo tiempo, los registros comenzaban a presentarnos otros aspectos.

“Lo que primero me llama la atención, algo que por más que trato de cambiar pero me cuesta mucho, son las intervenciones imperativas, relacionadas al orden, al “estar sentados”, al silencio, al organización de los juegos al dividir los grupos.”

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

“(…)intervenciones referidas al orden aparecen reiteradamente, con diferentes intensiones pero difícilmente extirpables de mi accionar. La marca de mi experiencia educativa, en muchas ocasiones, el orden como la única forma de hacerse escuchar, pero también la mirada de otro sobre lo que cree que está pasando, y la necesidad de protegerme de esta, antes de tratar de mostrar el sentido o la confianza y compromiso con la metodología empleada.”

El registro nos mostraba aquello que estábamos siendo verdaderamente, la auto-objetivación dejaba encontrarnos con lo que ignorábamos de nosotras, lo que sosteníamos que no éramos y que no queríamos ser, eso nos incomodaba bastante. Era el primer paso para comenzar a *desnaturalizar*

aquellas cuestiones que institúan nuestro *Habitus* (Bourdieu, P. en Gutiérrez, A. 1995).

Otro punto en común es la preocupación por encontrar la mejor forma de facilitar los aprendizajes de nuestros estudiantes. Empieza a ingresar la didáctica en el foco de análisis. De esta forma, la utilización de la triangulación, ya no sólo era como un instrumento que “daba luz” a aquellas sombras ignoradas en nosotras, sino que era una herramienta que dejaba ver el problema o la dificultad ocurrida en las clases desde su dimensión didáctica, y esto nos habilitaba a pensar posibles estrategias u otras maneras de encarar los próximos encuentros en el patio.

“Como será que grité que M registro que alguien dijo: “se enoja, no, no”. El desafío para mis clases siguientes sería buscar estratégicas para cuando suceden este tipo de situaciones, ver de qué otras formas puedo llamar su atención...”

“Cuando veía que en vez de facilitar el aprendizaje, lo estaba entorpeciendo (...) decía: “mis intervenciones no son las mejores hay que cambiarlas”, pero en la práctica no se veía”(...)“La tarea domiciliaria ¿Una estrategia para utilizar la evaluación como “herramienta de conocimiento”?(...)se comienza a plantear su posible utilidad, como consecuencia la incapacidad docente de hacer intervenciones facilitadoras en la práctica. Ya que no me salía en la clase, intentaba buscar otra forma...”

“Ahora una vez detectados, creo necesario poner énfasis para intentar revertir la situación.”

Sin embargo, hubo singularidades en los caminos...

En nuestros caminos también se pueden observar algunas cuestiones propias de cada experiencia, relacionadas con aquello que nos interesaba particularmente, con lo que cada una podía procesar en ese momento, siendo sujetos con historias y trayectos de formación diferentes.

Características que se reflejan en la elección de de cómo y qué relatar sobre el proceso, como: las particularidades acerca del trabajo con sus parejas pedagógicas, la vivencia del trayecto de formación en el lpef como alumnas y

sus procesos de aprendizaje en la etapa “pre prácticas”: armado de unidades, planes de clase o sólo el relato de la vivencia al comenzar las practicas en el rol de docente, la problematización de la enseñanza de contenidos hegemónicos y contra hegemónicos, etc.

Más allá de la experiencia transformadora en común, estas diferencias son los matices de cada trabajo, de cada recorrido, de cada historia.

Aperturas a modo de cierre: Lo que nos dejó el formato y la cátedra.

Desde los aspectos más subjetivos y enraizados en lo personal por nuestras historias educativas, lo que nos dejó esta experiencia fueron aprendizajes de esos que “socaban” en lo más profundo de nuestras estructuras y son como “puertas abiertas” para seguir aprendiendo:

- La posibilidad de equivocarse, desmitificando al error, y desde ese lugar, poder concebirlo como una valiosa oportunidad para continuar aprendiendo.
- La eterna duda. Referida a dos cuestiones: por un lado identificamos que el afán de conocer acabadamente si los/as estudiantes aprenden algo o no, es inalcanzable, comprendimos lo incierto de la enseñanza (Jackson P.W; 2002:80) y por el otro, concebimos que el primer paso para aprender, es *dudar* de las propias certezas. Comenzamos a reconocernos “inseguras” en el camino de aprender y enseñar, sin que ello molestara tanto, porque en definitiva, pudimos entender (y luego elegir) que esta manera “incierto” al enseñar podía terminar siendo la más significativa al aprender, para nuestros/as estudiantes.
- La dificultad de coherencia entre la teoría y la práctica. Primero teníamos que descubrir lo incoherentes que estábamos siendo, para luego elegir si preferíamos la coherencia, y por fin comprender que entonces no se trataría de pasar de ser “incoherentes” a “coherentes” de un día para el otro (o pretender llegar a eso de un día) sino que consistiría en realizar “intentos por rescatar la coherencia” y en ese ejercicio acercar nuestros discursos teóricos y nuestro accionar al enseñar.
- La complejidad de la práctica y la ayuda de las herramientas etnográficas para poder comprenderla y objetivarla en ella, mirarnos desnaturalizando lo que sucede en la práctica. Problematizarla, también nos requirió una gran

cuota de auto criticidad, en definitiva, es ésta la “pieza clave” de la transformación.

ⁱ Se entiende a aquella corriente teórica que entiende a la EF como una práctica pedagógica cuyo objeto de enseñanza son las Prácticas Corporales como construcción cultural, social e histórica, junto a la Construcción Subjetiva de la Corporeidad "(...) La Educación Física se debe no una teoría del movimiento humano sino de su práctica, una teoría que recupere la experiencia corporal-educativa, la explique y la comunique. Una teoría de la práctica de la Educación Física debe reflexionar sobre el campo de experiencia que procura cubrir. Campo a la vez real y simbólico, construido históricamente y situado socialmente (...)” V. Bracht y R. Crisorio (2003:35) “No podemos definir/fundamentar a la EF apenas por su función social (...) El punto de referencia para la fundamentación de la EF es el fenómeno del movimiento, o sea, el hecho antropológico de que los hombres en sus relaciones con el mundo a través del movimiento se apropian de este, pero también, en las relaciones que los hombres desarrollan para con su cuerpo (en este proceso de apropiación del mundo) acontecen en condiciones histórico sociales específicas y determinadas (...) Precisamos considerar/postular que la cultura corporal/movimiento resume un acervo producido por el hombre que necesita o merece ser vehiculizado por la institución educacional (...)” V. Bracht (1996:51)

Bibliografía.

- Achili, Elena L. (2005) “Investigar en Antropología Social”. Rosario, Arg. Laborde libros Editor.
- Andreone, A; Bosio, M. T; Martini, A. M (2001) La investigación en el aula: un camino hacia la profesionalización docente. Ed. Comunicarte. Córdoba. Argentina.
- Bracht, Valter (1996) “Educación Física y Aprendizaje Social”. Ed. Velez Sarsfield. Córdoba Argentina.
- Bracht, Valter y Crisorio Ricardo (Coordinadores) (2003). “La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y Perspectivas” Ed. Al margen. La Plata. Arg.
- Gutiérrez, Alicia (1995) “Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales.” Editorial Universitaria. Universidad Nacional de Misiones. Posadas. Argentina.
- Jackson, Philip W. (2002) “Práctica de la Enseñanza”. Bs. As. Amorrortu Editores.
- Larrosa, Jorge (1996) “La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación” Barcelona. Laertes.