

SUMARIO

Evaluación

Pag. 3 - Rodolfo Rozengardt
Sobre la evaluación en Educación Física

Pag. 7 - Fases de la evaluación continua

Pag. 8 - Fabio Krivzov
Comprender el para qué de la Evaluación: una experiencia con alumnos de 3ro. Polimodal

Pag. 10 - Miguel Angel Barbará y
María Fernanda Carral
Evaluación, diagnóstico, Educación Física y Comunidad (las prácticas pedagógicas de Educación Física en los barrios de General Pico)

Pag. 15 - Mauro Ariel López
"Tratamiento otorgado a la evaluación de las aptitudes físicas en personas de 20 a 40 años que asisten a gimnasios de General Pico, La Pampa"

Núcleo de Investigación

Pag. 18 - Información

Pag. 19 - Alejandra Kolman
"Historias de vida en Educación Física"

Psicología

Pag. 22 - Graciela Lis Rossi
Adolescencia, postmodernidad y Educación Física

Revisando prácticas

Pag. 24 - Carlos Onsari y Jesús Strani
Residencia y Trabajo Final

Pag. 26 - Redacción de La Pampa en Movimiento
Revisando las prácticas en la formación (esbozo de una primera parte)

Pag. 30 - Raúl Ermesino
Revisando mi práctica

Opinión

Pag. 32 - Lucio Ciampoli
¿De qué nos quejamos?



JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

V Jornada Pampeana de Investigación y Ciencia Aplicada a la Educación Física y el Deporte.

IV Jornada de Intercambio de Experiencias

10 y 11 de Noviembre de 2007

Propietario INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA "CIUDAD DE GENERAL PICO" - PROVINCIA DE LA PAMPA - ARGENTINA (P-46)

Director: Rodolfo Rozengardt
Coordinador del Área de capacitación: Fabio Alejandro Krivzov
Coordinador del Núcleo de investigación: Fernando Acosta
La Pampa en Movimiento, Revista de Educación Física es una iniciativa conjunta de las áreas de capacitación e investigación

Editorial

Con mucha satisfacción ponemos hoy en manos de nuestros estudiantes, de los profesores de Educación Física, colegas docentes de las instituciones formadoras de La Pampa y de todos los rincones del país, el cuarto número de la Revista LA PAMPA EN MOVIMIENTO.

Para lograrlo se movilizan los esfuerzos de un grupo de docentes y estudiantes del ISEF, la ayuda solidaria de los colegas que nos entusiasman con su calurosa recepción, los dirigentes de Pico Football Club que acompañan y sostienen la vida institucional, funcionarios del Ministerio de Educación de la Provincia que nos alientan y aportan financieramente y, por supuesto, quienes leen y utilizan el contenido que sale a la luz por este medio. Por todos ellos, para todos ellos y convencidos de la necesidad de generar los vehículos genuinos para expresarnos y seguros que tenemos cosas para decir, entregamos este nuevo número de LA PAMPA EN MOVIMIENTO, que, al menos estamos seguros que nos mantiene a nosotros en movimiento.

Pero este año, el del cuarto y del próximo quinto número, es también el del asesinato de un maestro por manifestarse, por decir con contundencia su pensamiento y pelear por sus derechos, los de los educadores y los educandos. Nosotros desde acá saludamos a su compañera Sandra Rodríguez, a los maestros neuquinos y a todos los que no callan. Pues para eso está esta revista: para no callar.



Maestro Carlos Fuentealba

1- Introducción

La evaluación es un tema central para los docentes de las instituciones educativas y de las conducciones de la política educacional. Se recorta con significados múltiples para los actores involucrados: maestros, alumnos, familias y el entorno social. Su carácter perentorio y cotidiano le resta a menudo visibilidad y sólo en ocasiones se la presenta como una estructura problemática que debe ser enfocada con una mirada crítica y una distancia óptima, de modo de generar la posibilidad de comprender los significados que se entrecruzan en los procesos y productos vinculados con la evaluación. La acreditación y la promoción, por su parte, como aspectos de trascendencia social, que implican clasificaciones de los alumnos, certificación y habilitación social y laboral movilizan elevado compromiso moral y académico en los procedimientos que se ponen en juego.

Los modos de concebir la evaluación, los instrumentos que se aplican y los usos de la información obtenida indican los valores educativos que se ponen en juego. Estos valores no siempre se visualizan dado el carácter rutinario que muchas veces adquiere la tarea de enseñanza. La observación detenida de las prácticas, la reflexión a partir de la acción, el intercambio y la discusión, junto a la búsqueda de referentes teóricos sólidos requiere de un trabajo sostenido y conciente y del apoyo mutuo entre los docentes.

Desde el punto de vista epistemológico, es necesario ubicar la evaluación dentro de los procesos de identificación y construcción del saber de los docentes acerca de su tarea, de los alumnos y del contenido de la enseñanza.

Desde el punto de vista político se plantea para su análisis, al menos, a) la unidad (aún en la discontinuidad) en la evaluación de los alumnos / el aprendizaje; los profesores / la enseñanza; las condiciones/los contextos, entendiendo por contextos, el sistema educativo, la organización (la escuela), los valores dominantes, la comunidad); b) las consecuencias educativas de los procesos evaluativos sobre las representaciones de la idea de ciudadanía y participación, los derechos y el valor de lo aprendido; c) el antes y el después de la evaluación, es decir, los procesos y contenidos que participan de la enseñanza y lo que se hace con los productos de las prácticas evaluativas, tanto la utilización y circulación de la información como las decisiones de cambio o de mejoría que se adopten.

Desde el punto de vista de la didáctica, la evaluación puede ser una llave que abre las puertas para la revisión de las propuestas de enseñanza que se les ofrece a los alumnos y el lugar que los niños ocupan en ella. En ocasiones los docentes viven con angustia los momentos en que deben evaluar pues se percibe una ausencia de criterios suficientemente validados y objetivos que res-

palden las valoraciones acerca del desempeño de los alumnos, su calificación y acreditación.

Comprender los significados de la evaluación a partir de problematizar sus diversas facetas posibilita articular modos de producir y aplicar herramientas para resolver satisfactoriamente la evaluación como una tarea dentro de una propuesta de enseñanza que no desdeña analizarse a sí misma.

El proceso entonces abarcará tanto la evaluación de los alumnos, es decir, del aprendizaje como la evaluación de la tarea de los docentes, la enseñanza y los efectos de las instituciones.

Hasta cierto punto, podría considerarse la evaluación como la dimensión informacional de los procesos educativos. Pues no se trata de colocar calificaciones sino de realizar procesos reflexivos de producción, circulación y utilización de información válida que pueda servir para mejorar los procesos y resultados de la tarea de enseñar. Este artículo desarrolla esta perspectiva de la evaluación ligada a la buena información para las buenas decisiones. Para ello, relacionamos la evaluación a la investigación y a las consideraciones de método.

2- Perspectivas

La evaluación es una práctica relativamente reciente. Los exámenes y, más aún, las calificaciones, no son inherentes a la educación. Los antecedentes están por fuera de la tarea educativa, se los encuentra inicialmente en la burocracia estatal china que la utilizaba para la selección de los funcionarios. Las prácticas evaluativas en la educación comienzan en los siglos XVIII y XIX con el desarrollo de la didáctica moderna. La medición del resultado de la tarea educativa tomaba importancia como forma de control de la sociedad sobre ella y a su interior, del sistema sobre los docentes y de estos sobre los alumnos. Las pruebas evaluativas objetivas recién se generalizan a comienzos del siglo XX, motorizadas por el desarrollo de la industria, de donde se toman los modelos que enfatizan en los



resultados.

La evaluación es un tema, un contenido de la didáctica. Sobre el cual se aprende, se enseña, se debate, se requieren fundamentos y se prescriben procedimientos.

La evaluación es un problema para los maestros, los alumnos, los padres, las instituciones por el alto grado de compromiso social que genera, porque establece niveles (jerarquiza), clasifica a los alumnos y a sus familias, porque pone en evidencia el resultado del trabajo de los maestros y la efectividad de las instituciones y porque requiere de buenas preguntas para su comprensión y para controlar sus efectos.

La evaluación es una práctica (social) pues implica la puesta en acto de una serie de operaciones, en momentos determinados, en las que participan actores variados en interacción, se siguen modalidades en gran parte heredadas; se utilizan instrumentos específicos y se comunican sus contenidos y resultados a través de modalidades específicas.

La evaluación es una práctica entre otras prácticas. No sólo recoge evidencias de lo que ha ocurrido en el proceso de enseñanza sino que la forma de concebir la práctica evaluativa tiene un alto poder educativo en sí mismo. Se evalúa como se enseña o se enseña como se evalúa. Evaluando también se enseña.

La evaluación es un proceso continuo que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero también adquiere dimensiones diferenciadas. A la vez le pertenece y puede separarse en unas prácticas y momentos específicos o especializados. Como proceso tiene fases que integran funciones, momentos, instrumentos y conllevan decisiones particulares en relación con la propia evaluación y con la tarea de enseñanza en su totalidad. (Ver cuadro anexo)

La evaluación se produce en una situación vincular en la que intervienen diversos actores que están atravesados por múltiples determinaciones, desde la biografía personal, las tradiciones locales y de cada una de las disciplinas escolares, las normas y estilos de cada escuela y los valores dominantes en la comunidad.

La evaluación se efectiviza en el contexto institucional y bajo estructuras de poder. Plantea múltiples tensiones entre las necesidades de disfrute personal de los alumnos en relación con la tarea educativa, de aprender a aprender, de autonomía y las necesidades de las instituciones de control y certificación.

La evaluación es una práctica que interpela a las prácticas. Su sistematización y profundización lleva a revisar lo que se hace y establece las condiciones para producir su modificación.

3- Conceptos

Evaluar es adjudicar valor a una información o un conjunto de datos. Dos series de consideraciones se imponen a partir de este concepto, ambas son centrales para comprender la problemática de la evaluación: a) sobre los procesos de producción de información, b) sobre las concepciones que se ponen en juego al valorarlos.

a) La evaluación está ligada a procesos de produc-



ción, análisis y circulación de información. La información es un producto y a la vez un instrumento de poder en las tareas, en los grupos, en las instituciones, en las sociedades. La concentración de la información tanto en su producción cuanto en las decisiones sobre su uso es un indicador del escaso desarrollo de formas y estilos democráticos. La participación de un amplio conjunto de actores en el proceso evaluativo indica, por el contrario, una intención de generar un ejercicio de poder compartido. Para que la información sea válida y confiable se requieren procedimientos explicitados, compartidos, rigurosos y oportunos, que otorguen validez y confiabilidad. La validez está asegurada si una información se refiere al asunto sobre el que pretende informar y no a otros; se necesitan procesos de control de variables. La búsqueda de confiabilidad implica reducir los márgenes de error en la medición. Para ello se desarrollan instrumentos adecuados para obtener la información y procesar sus resultados.

b) Los conjuntos de interrogantes que este tema origina remiten a diversos niveles de inscripción teórica. Así, preguntas como ¿qué, cuándo, cómo evaluar?, están referidas a ideas técnicas. En cambio, ¿para qué se evalúa? o ¿por qué es necesario aplicar algún programa de evaluación?, remiten a teorías educativas y a otras preguntas más generales como ¿qué se espera de la educación?, que a su vez conducen a las concepciones de sujeto o de sociedad. Diferentes niveles de preguntas para desvelar las teorías presentes en las prácticas de evaluación.

Es diferente considerar una enseñanza exitosa que una buena enseñanza. Los requerimientos evaluativos influidos por la ideología del mercado insisten en medir calidad o éxito de los productos de la enseñanza. Desde una perspectiva crítica en cambio se consideran prioritariamente aspectos morales, políticos y también instrumentales.¹ Todo ello implica diferentes concepciones y modalidades de evaluación.

La objetividad es una construcción. Los humanos somos seres adjudicadores de sentido. Siempre necesitamos organizar la experiencia en marcos contextualizadores que otorguen finalidades a la conducta, tanto la propia como la de los otros. Los docentes y los alum-

nos vivimos los procesos escolares como experiencias con efectos de diferentes grados de significatividad y perdurabilidad. De algún modo, en la tarea educativa, estamos evaluando permanentemente, ya que como humanos y como docentes, otorgamos sentido y consecuentemente valor, a lo que ocurre y es percibido por nosotros. Pero esta evaluación permanente es extremadamente subjetiva y requiere de ciertos procesos y cuidados para tener un grado de objetividad que le otorgue validez. La validez está dada por la transparencia de los procedimientos, por los instrumentos y los momentos que se aplican y por el rigor en el tratamiento de los datos obtenidos. Por eso, una propuesta de evaluación para una "buena enseñanza" requiere de momentos especiales en que se evalúa. Nos obliga a pensar en situaciones e instrumentos específicos para la evaluación. La "objetividad" pretendida por algunos modelos o propuestas evaluativas es siempre una pretensión a la que nunca se llega. Lo "objetivo" es patrimonio del objeto, no del sujeto que emite opinión. Precisamente, lo privativo del sujeto es la "subjetividad" que inevitablemente se proyecta sobre el "objeto" a evaluar. Toda afirmación es subjetiva. La objetividad es un camino, una construcción que los sujetos deben transitar mediante procedimientos públicos bien determinados, que limiten los efectos de adjudicación del docente sobre los alumnos o los procesos a evaluar. Se reconocen en general dos grandes tipos de procedimientos para esta búsqueda:

Los de búsqueda de objetividad por intersubjetividad, mediante el aporte de equipos de docentes, por la participación de los alumnos, por la triangulación de puntos de vista sobre un asunto. Se requiere de compartir, comparar, consensuar y construir la triangulación (de fuentes, de instrumentos, de observadores)

Los de búsqueda de objetividad por intrasubjetividad, mediante la utilización de estrategias evaluativas planificadas, sistemáticas, completas, registrables y registradas, explicitadas para sí y para los demás. Las notas de campo, los diarios, las pruebas sistemáticas, la recolección regular de información, constituyen posibles alternativas.

Se requiere de instrumentos y método científico.

La evaluación está ligada a procesos de producción, análisis y circulación de información. El tratamiento riguroso de esta información se orienta mediante las concepciones de la metodología científica, como ciencia auxiliar que se dedica al estudio del tratamiento de la información en tanto datos. Los datos no son hechos

aislados, ni hechos propiamente, ni números; ni tampoco una opinión o la impresión sin más que causa un hecho sino el registro sistemático, objetivado, de esa impresión sensorial. Es un producto del proceso de conocimiento que realizamos sobre un hecho u objeto.

Los instrumentos a utilizar deben ser los mismos que se aplican a los procesos de investigación, combinando los cuantitativos con los cualitativos. Es necesario diferenciar los niveles de análisis, distinguiendo en cada caso las unidades de análisis, sus variables y valores correspondientes.

La evaluación bien realizada corresponde a la perspectiva investigativa de la enseñanza, que afirma que los procesos de enseñanza y aprendizaje son fuente de producción de conocimiento y los docentes tienen como una de sus funciones facilitar que ello ocurra.

Es necesario conceptualizar la Educación Física.

Si bien por lo general no se discute el valor educativo de la Educación Física, sí en cambio está en disputa su sentido educativo. Las visiones tradicionales se centran en el logro del disciplinamiento o en el desarrollo de capacidades (ya sean físicas, motrices o psicomotrices, según el referente teórico). Estas visiones engarzan bien en la propuesta curricular tecnicista dominante en los años sesenta al ochenta, que organizaba el currículum en torno de objetivos de conducta. La propuesta evaluativa coherente con este modelo ha llevado prioritariamente a medir rendimientos a través de tests estandarizados con el agregado habitual de apreciaciones subjetivas sobre el "buen comportamiento" de los alumnos.

Las posturas críticas en cambio dan un lugar más trascendente a los contenidos de la enseñanza y a los sujetos que participan de ella. La Educación Física es una disciplina que se justifica por tener un saber adjudicado para su transmisión y recreación. De una disciplina con puros efectos educativos ha devenido en una disciplina que los logra por enseñar unos contenidos. De una programación por objetivos a una programación abierta y centrada en contenidos y en los sujetos que se apropian de ellos. Ha sido tradicional un modo de planificación de la tarea en una permanente confusión de objetivos, contenidos y actividades. Hoy se consideran los contenidos a enseñar como construcciones culturales o prácticas sociales que son escolarizadas para su enseñanza. De este modo, las capacidades o las acciones motrices no son consideradas como los contenidos a enseñar en la Educación Física, aunque sí son condición y efecto de su enseñanza y aprendizaje y

adquieren sentido en tanto forman parte de ellos.

La Educación Física se constituye en un área de conocimiento y sus contenidos tienen relevancia cultural y validez social, forman





por qué de lo que se enseña, la posibilidad de desarrollar proyectos propios en conjunto con los profesores y la evaluación del proceso y sus resultados son derechos del alumno y revelan la necesidad de participar en la propia formación. Es necesario, por ello, clarificar el referente teórico con el que se observa y construyen los datos y ese referencial teórico junto al instrumental didáctico debe ser discutido en la institución.

parte de valores significativos de la cultura y su conocimiento y disponibilidad por parte del alumno forma parte de sus derechos de ciudadano. La necesidad de disponer del propio cuerpo y el movimiento para la vida cotidiana vivida con elevada calidad, con un concepto de salud vinculada con la posibilidad de disfrutar de la actividad física, de ampliar los vínculos sociales a través del juego y de estar abierto a un permanente proceso de aprendizaje compromete a la escuela toda y en particular a los docentes del área de la Educación Física a desarrollar una tarea que, por un lado, garantiza el aprendizaje de los contenidos planteados y por otro el desarrollo de aptitudes personales ancladas en el deseo de participar y de actuar en proyectos que lo incluyan y lo ayuden a relacionarse cada vez mejor con los demás, tanto los adultos como los pares de ambos sexos. Estas ideas se sostienen en una concepción de sujeto activo, protagonista de los procesos de aprendizaje que le toca experimentar. La evaluación no queda afuera de estas consideraciones, tanto del sentido de la Educación Física cuanto de los modos en que se plantea su enseñanza. El conocimiento del *para qué* y del

Preguntas que quedan...

Entonces...

¿qué es lo que corresponde evaluar en Educación Física?

¿quién evalúa, en qué momentos y con qué objetivos?

¿cómo se organizan las prácticas evaluativas en los diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje?

¿para qué decisiones es necesario evaluar?

¿cómo participan los alumnos en el proceso evaluativo?

¿qué se hace con la información obtenida?

Muchas preguntas, que se resuelven en la práctica, que no permiten recetas, pero sí criterios que deben ser amplios, explícitos.

Referencias bibliográficas

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.; *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, 1994

DÍAZ BARRIGA, Ángel; *Docente y programa*, Buenos Aires, Rei -Aique, 1994

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, Domingo; *Orientaciones para la evaluación de la Educación Física en la enseñanza primaria*, Barcelona, Inde, 1993

SAMAJA Juan; *Epistemología y metodología*, Buenos Aires, EUDEBA, 1994

SANTOS GUERRA, Miguel A.; *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Aljibe, 1995

¹ "Existen muchas elaboraciones para determinar qué es lo que se considera una enseñanza con éxito. Una que es fundamental para el filósofo de la educación se refiere al problema de lo que se considera buena enseñanza. Aquí el uso del adjetivo "buena" no es simplemente un sinónimo de "con éxito", de modo que buena enseñanza quiera decir enseñanza que alcanza el éxito y viceversa. Por el contrario, en este contexto, la palabra "buena" tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda." Gary Fenstenmacher, *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*, en Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, Tomo I Paidós, 1986

	EVALUACIÓN INICIAL	EVALUACIÓN FORMATIVA	EVALUACIÓN SUMATIVA
FUNCIONES	<p>DIAGNÓSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar los saberes y representaciones previos en relación con la Educación Física - Determinar la presencia o ausencia de las habilidades previamente requeridas - Determinar el nivel de dominio actual <p>PRONÓSTICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinar las causas subyacentes de reiteradas dificultades en el aprendizaje - Establecer perspectivas de desarrollo de los grupos - Aportar elementos al diseño del proyecto de trabajo 	<p>DIAGNÓSTICO</p> <p>Información al alumno y al profesor sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza de la unidad de la que se trate, para determinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> Si los objetivos se van consiguiendo Posibles causas de error en los elementos del proceso Necesidades de correcciones a los proyectos de trabajo <p>PRONÓSTICO</p> <p>Reajustar las perspectivas de desarrollo de los grupos</p>	<p>BALANCE</p> <p>Valorar el aprendizaje una vez que se ha realizado para:</p> <ul style="list-style-type: none"> Determinar el nivel alcanzado por el alumno Determinar la eficacia de todos los elementos del proceso educativo Replantear el proyecto de trabajo <p>PRONÓSTICO</p> <p>Replantear las perspectivas de desarrollo de los grupos</p>
MOMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Antes de iniciar el aprendizaje - Durante el aprendizaje cuando un alumno manifiesta repetidos fracasos en el aprendizaje - Durante el aprendizaje cuando el grupo no avanza en el proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Al final de un período más o menos largo de enseñanza - Al final de una unidad de trabajo - Al final del curso
INSTRUMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de nivel - Pruebas analítico diagnósticas - Procedimientos de observación directa o listas de control - Análisis del contexto - Reuniones de padres y de personal - Encuestas a los alumnos y tests escrito 	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimientos sistemáticos para la construcción de datos sobre la realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje (múltiples opciones) - Observación mutua de las prácticas entre colegas y compañeros - Reuniones de equipos de trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Pruebas de rendimiento sumativas o finales - Procedimientos de observación sobre los productos - Comparación entre metas y resultados de procesos y resultados - Observaciones colectivas y de los alumnos - Encuestas a los alumnos sobre el proyecto, el proceso y los resultados
DECISIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Formular los objetivos o los otros elementos del proyecto de trabajo - Reformular las expectativas genéricas 	<ul style="list-style-type: none"> - Modificaciones a las propuestas de aprendizaje - Modificaciones de la marcha del proyecto de trabajo - Enfrentar las dificultades en conjunto con los protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificación - Certificación del nivel conseguido - Promoción o acreditación del alumno - Reformulación de la propuesta para el próximo período

Fases de la evaluación continua, considerando sólo los niveles de análisis "alumno-grupo"
(modificado de Blázquez, 1993)

Comprender el para qué de la Evaluación: una experiencia con alumnos de 3ro. Polimodal*

Fabio Krivzov, ISEF Ciudad de General Pico

evaluación

Era una de las primeras clases. Un alumno me presenta un certificado médico que lo justifica para no realizar actividad física por el término de diez días. El resto del grupo hace su entrada en calor y luego juegos con situaciones de ataque y de defensa, para trabajar la conservación y la recuperación del balón. El alumno sin actividad recibe la tarea de observar a un equipo y registrar las acciones que posibilitaban el avance hacia el arco contrario y aquellas que producían la pérdida del balón impidiendo la concreción del gol y cual de sus compañeros era el que podía conservar el balón y cual no. Unos minutos antes de finalizar la clase convoco al grupo a ir realizando un trabajo de elongación y vuelta a la calma, mientras le pido al alumno observador que nos diga qué era lo que había podido observar. Comienza a relatar lo escrito en su papel pero sólo hace referencia al equipo; cuando le pido que diga lo que había observado de cada uno de sus compañeros (con la intención de que cada uno supiera qué aspectos debería corregir), no lo quiere decir "para no delatarlo" y evitar que le bajaran la nota.

Esto ocurrió en 2006 con un grupo de Tercer año del Polimodal de un colegio de General Pico, La Pampa y me ratificó lo que ya venía observando: los alumnos, que han transitado por los distintos niveles del sistema educativo, es decir el Nivel Inicial, EGB 1,2 y 3 y estando ya en el último año del Polimodal, no comprenden aún el real valor que tiene la evaluación como una herramienta que debería brindar posibilidades de mejorar el aprendizaje.

Les pedí que para la clase siguiente trajeran hojas y biromes que les iba a hacer algunas preguntas. La pregunta fue: ¿Qué es para vos la evaluación y para qué sirve? Al entregarme cada alumno las respuestas, las leo para que todos escuchen y casi todas las respuestas coincidieron: **"es una actividad que propone el docente para comprobar que saben los alumnos y con ello colocar una nota"**.

Les propuse realizar una experiencia de evaluación teniendo en cuenta que debería permitir mejorar el

aprendizaje y en la que ellos mismos serían los evaluadores. Les pareció interesante la idea y aceptaron hacerla. Para comenzar les sugerí que trataran de organizar una forma de registrar lo que consideran que es más importante tanto en situación de ataque como en defensa para un deporte de conjunto. Con muy buena predisposición comenzaron a pensar y diseñar una grilla con lo que cada uno creía que debería registrarse. Al finalizar, cada uno explica al resto de los compañeros qué observaría y como pensó registrar los datos. Luego de que cada uno mostrara su esquema y explicara sus fundamentos, entre todo el grupo se decidió cual sería la más adecuada a observar y de qué manera hacerlo.

Por razones climáticas se hizo necesario trabajar adentro del gimnasio, eligiendo el vóleybol para realizar la experiencia. Analizamos la grilla de registros confeccionada en función del deporte seleccionado, que tiene características diferenciadas al resto de los deportes de conjunto por ser de espacio dividido y de juego alternado. Adaptamos aquello que fue necesario y para la clase siguiente cada uno debería asistir con una planilla de registros para observar a un compañero durante el juego.

En la clase siguiente cada alumno se dispuso a observar al compañero elegido registrando todo aquello que podía observar durante todo el tiempo que este se encontraba jugando. Al finalizar el horario se llevó cada uno la hoja de observación con la consigna de elaborar



un relato en base a lo registrado. Allí deberían aparecer todos aquellos aspectos que el compañero observado había podido resolver bien en el juego y aquellos que debería practicar y poner la atención para mejorar su juego.

En la siguiente clase cada alumno fue explicando a su compañero el resultado de sus observaciones. Una vez escuchado el aporte del compañero, cada uno expresó al grupo en qué debía trabajar. Se pudo determinar entonces que en la mayor parte del grupo el problema estaba en el momento de la recepción de la pelota, cuestión que impedía la continuación del juego, o era devuelta nuevamente al campo contrario o el mismo no revestía dificultad para el equipo contrario, dado que la pelota terminaba pasando al otro campo en forma alta y lenta.

Dada la problemática descubierta tanto a nivel individual como grupal, decidimos trabajar con juegos y ejercicios específicos para los aspectos que dificultaban la recepción de la pelota y que impedían la continuación de la jugada. Se trabajó de ese modo durante cuatro clases y las dos siguientes volvimos a jugar partidos para poner en práctica en el propio juego lo trabajado en las clases anteriores.

Decidimos con el grupo que en la clase siguiente volveríamos a realizar la observación y registro de cada compañero nuevamente en el juego, para comprobar quién y en qué aspectos se habían producido mejoras y qué nuevas dificultades aparecían acorde al nuevo nivel de juego alcanzado.

Luego de realizada la nueva observación y toma de registros del desempeño en el juego del compañero, cada uno debió elaborar un informe en el que quedara reflejado cuáles de las dificultades mencionadas en el primer registro se habían podido lograr en esta segunda instancia, lo que reflejaría aprendizajes y además deberían consignarse los aspectos a seguir trabajando de acuerdo a las nuevas dificultades que aparecían por el nuevo nivel de juego alcanzado.

Luego de que cada alumno recibiera nuevamente la información de su evaluador y enterado de su mejora, se realizó un análisis grupal, llegando a la conclusión que el nivel de juego había avanzado. Ello se veía reflejado por varios aspectos, como por ejemplo: que el



juego tenía mayor continuidad y no era tan cortado, que las pelotas que llegaban al campo, ya sea de saque o de juego, eran recepcionadas con cierta seguridad y pasadas en su gran mayoría al jugador designado para levantar; comenzaron a aparecer jugadas en las que la pelota terminaba dirigida al campo contrario con velocidad debido a la posibilidad de rematar, etc.

Cada alumno con la ayuda de su compañero de evaluación, los señalamientos de los otros compañeros y mis aportes, pudieron avanzar muy rápidamente en su desempeño en el juego, dado que sabían cuál era su dificultad, qué cosas le impedía resolver y de qué manera debían hacerlo para lograr un buen rendimiento.

Al finalizar la experiencia, vuelvo a la misma pregunta inicial, es decir: ¿Qué es para vos la Evaluación y para qué sirve? Y las respuestas ya no fueron las mismas, sino por el contrario la respuesta de los alumnos fue:

“la evaluación es parte del proceso que nos permite aprender los contenidos de manera más consciente, saber cuales son las dificultades, sobre que cosas trabajar para mejorarlas y que no solo es el docente el que la realiza sino que todos los involucrados en el proceso de enseñar y aprender (es decir docente y alumnos) debemos tomar parte”.

* La experiencia narrada en este artículo, se encuentra documentada en un video disponible en el ISEF

Evaluación, diagnóstico, Educación Física y Comunidad

Las prácticas pedagógicas de Educación Física en los barrios de General Pico

Miguel Angel Barbará y María Fernanda Carral,
ISEF Ciudad de General Pico

1-Un poco de historia.

Cuando se fundó el Instituto Superior de Educación Física "Ciudad de General Pico" en el año 1990 uno de los desafíos planteados fue su inserción en la comunidad local y regional. El profesorado de educación física, en consecuencia con el espíritu de sus fundadores de Pico Football Club, se proponía fomentar en el alumnao un conocimiento crítico de la realidad y un perfil de egresado con sensibilidad social y formación técnico-pedagógica que le permitiera interpretar y responder a las necesidades reales de la gente y actuar en consecuencia con un sentido transformador.¹

Orientados por esas intenciones se implementó, entre otras acciones, en el año 1991 una asignatura destinada a los estudiantes de 2° año de la carrera llamada "Prácticas Comunitarias" que daba continuidad a algunas experiencias de indagación en la comunidad realizadas en 1° año.

Dicha asignatura tenía carácter extracurricular y opcional ya que la normativa en vigencia no contemplaba la posibilidad de modificaciones en el plan de estudios, que era el mismo para todos los institutos dependientes de la administración nacional.

Como parte del proceso de transferencia a la Provincia, el Profesorado debió diseñar un nuevo plan de estudios que, una vez aprobado por las autoridades educativas, entró en vigencia en el año 2000. En este nuevo diseño curricular, toda la línea de práctica pedagógica se modificó y lo que hasta ahora había sido la



evaluación

materia "Prácticas Comunitarias" se constituyó como un ámbito de Práctica Pedagógica con carácter obligatorio para todos los estudiantes, aunque ellos tienen oportunidad de decidir en qué momento de su recorrido por la carrera (que contempla la práctica pedagógica durante los 4 años de la formación) pueden elegirlo.

La nueva entidad adquirida por las prácticas de Educación Física en la comunidad generó algunos cambios objetivos y en consecuencia, modificaciones relativas a las representaciones de la organización en su conjunto sobre ellas, con especial impacto en el estudiantado y los docentes de la Línea de Práctica. Mencionaremos algunos de ellos:

Las prácticas que se podían desarrollar para cualquier rango de edad quedaron acotadas exclusivamente a las infancias

Lo que antes era extracurricular ahora es curricular y obligatorio para todos los estudiantes en algún momento de su formación

El equipo de docentes que antes trabajaba con cierta independencia del resto de los profesores de práctica pasó a integrar el equipo de prácticas junto con el resto de docentes de esta área y un poco más tarde —a medida que el nuevo plan se iba afianzando— el ámbito comunitario ya no fue "exclusivo" sino que se unificó (y así también los profesores que de ello nos ocupamos) sino que las prácticas se organizaron en relación con otros dos espacios curriculares de la línea de competencias profesionales: Infancia y Adolescencia. De tal modo el dispositivo denominado Taller Vertical en donde se desarrolla el proceso de prácticas² quedó organizado en dos grandes instancias: una de ellas que toma todos los ámbitos de práctica para las infancias (incluyendo aquí las prácticas comunitarias) y otra del mismo tenor para las adolescencias.³

Desde sus inicios hasta la fecha la corriente pedagógica de Educación Popular inspira el pensamiento y acción para estas prácticas. Uno de los ejes prioritarios intenta la visualización de la pobreza y los factores desencadenantes de la misma como configuraciones sociohistóricamente construidas y en tanto tales, consecuencia del accionar humano.

2-El desafío de nuestras intenciones.

Las prácticas de Educación Física en el ámbito comunitario implican un proceso personal muy intenso para nuestros estudiantes (así hemos visto que ocurrió desde nuestra óptica en estos años de trabajo).

A diferencia de las prácticas escolares, en las que

“el profe” llega a la escuela, lo hace, para bien y para mal, portando consigo todo el conjunto de prácticas instituidas para su rol y junto a ellas las representaciones sociales adscriptas y las expectativas que los distintos actores juegan en torno a los roles. En el caso de nuestros estudiantes en formación, ellos “hacen de profes”, ensayan un rol para formarse en él, pero no lo son aún. El “verdadero” profesor está allí presente a su lado para enunciar o denunciar esta doble perspectiva en la que se halla el “practicante”.

En cambio, cuando el mismo estudiante llega para su ensayo de profesor o profesora al barrio, a la calle, al campito, al potrero de al lado de la iglesia, a la posta, a la comisión de fomento etc. no hay para él o ella, antecedente a su llegada, ninguna institucionalidad definitoria de su accionar sobre la cual los protagonistas (estudiantes en formación, niños y niñas posibles destinatarios de sus prácticas, vecinos o familiares, etc.) puedan recostarse para desarrollar la tarea. Todo está por definirse en un marco de representaciones, tradiciones y prácticas diversas (en el haber de los diferentes actores) que abren posibilidades de definir el modo de transitar estas experiencias.

Paradójicamente lo que en la escuela suele ser una encrucijada peligrosa para los practicantes (el deber de construir-se como profesor/a en una situación de cierta ficción) que deposita en el practicante ciertas expectativas sobre su accionar (por parte de los alumnos, de los maestros y directivos de la escuelas, del profesor/a que se desempeña en ese cargo) las cuales no siempre conciben con los pedidos o expectativas que los IFD sostienen para con sus estudiantes, todo lo cual atenta contra la libertad de acción del practicante, constituye a la vez un marco de seguridad desde el cual es posible desarrollar la tarea.

En los párrafos anteriores queda planteada entonces la disyuntiva principal que presentan a nuestros estudiantes sus prácticas en el ámbito comunitario y a la vez el sustento y fundamento de nuestra intencionalidad como enseñantes. Todo está por definirse: la inserción, la aceptación de los otros, la legitimidad de su rol y su accionar, el encuadre de la tarea, la confianza que permita vincularse, los contenidos a enseñar ...

Y en ese camino de multiplicidad de definiciones se juega ante todo un intercambio de miradas que interpelean identidades personales y colectivas.

3- El proceso de diagnóstico e inserción

Toda práctica de intervención conlleva la necesidad de evaluación permanente. La educación y la enseñanza no escapan a ese carácter y las prácticas de enseñanza que realizan los estudiantes del profesorado, tampoco. Vamos a referirnos ahora a ese proceso de



evaluación que es parte de la tarea de nuestros estudiantes como “practicantes”.

Si bien la evaluación es permanente es necesario situar algunos momentos e instrumentos definidos previamente para poder sistematizar la tarea. Para nosotros en el ámbito comunitario (no excluyentemente) se propone un *ciclo de trabajo* que se desarrolla a lo largo del tiempo en etapas, fases o momentos sucesivos y relacionados: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización. Este proceso se va desarrollando en tiempo y espacio como una espiral dialéctica, por lo tanto, cada vez que “se repite” alguno de sus momentos no hay en verdad repetición sino que se está en un punto cualitativamente diferente. El diagnóstico cobra en este ámbito un status particular, tal vez por ello se lo considere un “momento particular” del ciclo de trabajo, aunque lógicamente es parte del proceso de evaluación, correspondiéndose con la “evaluación inicial”. ¿Por qué lo consideramos entonces como un momento diferenciado en el ciclo de trabajo y despegado del proceso de evaluación?

El diagnóstico en el ámbito comunitario es a la vez *proceso de conocimiento*, de *inserción* y de *construcción de encuadre*. Aquella afirmación que hacíamos más arriba: “todo está por definirse” desemboca como río al mar en el proceso de diagnóstico. Es en el proceso de diagnóstico donde se empiezan a interpelar las miradas intentando deconstruir la percepción socialmente construida sobre las identidades de *los otros*.

Mientras nuestros estudiantes se aproximan a las comunidades donde realizan sus prácticas desarrollan un proceso de diagnóstico que debería permitirles reconocer los problemas de la realidad, problematizarla para comprenderla, acotarla para intervenir -definiendo intenciones y estrategias pertinentes y justificadas- y avanzar de los hechos, fenómenos o manifestaciones del problema a su esencia o razones más profundas. Pero en este camino de indagación se produce un hecho no menor de re-conocimiento que es la mirada

sobre sí mismo y las propias percepciones y representaciones sobre los otros. Este proceso de ruptura de la propia identidad subjetiva que se produce en el encuentro con lo distinto desde un lugar de pretensión de intervenir sin la demanda del otro para que ello ocurra y sin ninguna institucionalidad que legitime a priori dicha intervención es uno de los sentidos más interesantes del abordaje de las prácticas de Educación Física en el ámbito comunitario.

Ocurrirá entonces que sin un proceso de diagnóstico que abra la mirada hacia esas preguntas y permita ver la realidad desde “los zapatos del otro”, es casi seguro que fracasará todo intento de intervención en el ámbito comunitario.

¿Por qué proceso de conocimiento?

A través de instrumentos específicamente diseñados, el diagnóstico permite hacer una lectura de los aspectos particulares de la comunidad donde se va a trabajar para “comprenderlos”: “prenderlos-con” ideas teóricas que los sitúen en un nuevo contexto de significación a la vez que “des-prenderlos” de las miradas preconfiguradas socialmente a través de los procesos socializadores.

En el proceso se establecen relaciones de distinto tipo entre varios aspectos y / o manifestaciones que hacen al problema/objeto de conocimiento (constituido por aspectos característicos de la comunidad) lo mismo que a las relaciones de intercambio interpersonales del sujeto conocedor/practicante con el objeto. Así pues, el **sujeto que conoce se modifica a sí mismo en la relación de conocimiento a la vez que el objeto de conocimiento cambia en tanto son advertidas otras notas particulares del mismo.**

¿Por qué proceso de inserción?

En el tránsito de “caminar” el barrio para ejecutar el plan diagnóstico, los practicantes “observan” e “interrogan” a la comunidad a la vez que son observados por la misma comunidad que se interroga sobre ellos. En el diálogo franco y explícito entre practicantes y comunidad se va desarrollando ese proceso de mutua confianza que surge del conocimiento del otro y sus intenciones, sostenido por la presencia comprometida en el lugar y por la continuidad de las prácticas que el IFD garantiza en el tiempo a través de los diferentes grupos que se acercan para esa tarea. Hay algo de la presencia de los practicantes concretos en la comunidad que los excede y es la historia de esa presencia (del Isef) en el barrio. Hay una puerta que se abre (o se cierra o se entorna ...) para ellos en gran medida por esa historia de inserción de los grupos que los preceden.

A su vez, las posibilidades de registro de las notas propias de esa comunidad por parte de nuestros estudiantes: su sensibilidad para situarse en ese tiempo-espacio-ritmo que define la cotidianidad de un grupo social acotado y el grado de análisis, interpretación e indagación teórica que realicen sobre lo observable allanarán el tránsito a una inserción comunitaria que otorgue legitimidad a su presencia y accionar en el barrio u organización comunitaria.

¿Por qué construcción de encuadre?

Desarrollar el proceso de diagnóstico desde la perspectiva de la educación popular y orientando la tarea lo más posible hacia un diagnóstico participativo genera interesantes procesos de subjetivación referidos a las prácticas sociales en la comunidad que se van entramando a la vez en el interjuego de expectativas y roles de los estudiantes del profesorado (practicantes) y los vecinos de los barrios. Así nuestros estudiantes deben recorrer un camino personal y grupal en el que irán preguntándose-respondiéndose sobre el asunto convocante: ¿qué se espera de ellos como profesores en la comunidad? ¿cómo se construye el rol de profe en este ámbito? ¿cómo aceptar, implementar, cuestionar, revisar, reproducir, transformar las prácticas tradicionalmente dominantes en este ámbito? ⁴ ¿cómo construir una prácticas alternativas desde un lugar de no-poder y en principio al menos de no-saber? ¿cómo convocar y movilizar a la gente para participar en una propuesta de actividad en Educación Física que pretende generar proyecto con/junto a ellos? ¿cómo promover un proyecto construido lo más colectivamente posible sin renunciar a su dirección respecto de los contenidos específicos? ¿cómo comprender y visualizar la trama de intencionalidades políticas que se actualizan en las diferentes prácticas que se desarrollan en el ámbito, incluida las propias? ¿cómo visualizar los distintos factores de poder puestos en juego en las prácticas de enseñanza en/con las comunidades? ¿cómo asumir el compromiso de una indagación profunda acerca de los fenómenos de aislamiento de gran parte de la comunidad y cómo considerarlos en la propia propuesta? ¿cómo ver y comprender las situaciones de injusticia en el reparto de oportunidades de acceso y cómo esto “se toca” con el propio proyecto en los barrios? Seguramente la lista continúa.

Mientras, los vecinos, los nenes y nenas que acuden a las prácticas, sus familias, los actores y dirigentes de las organizaciones sociales involucradas, etc. *miran* y enjuician el accionar de nuestros estudiantes; operan para dirigir su modo de intervenir en función de sus propios esquemas e intereses políticos; aceptan, promueven o resisten nuestra presencia en las calles; disputan la ocupación del espacio público y/o la primacía de dirección (técnica o política) del proyecto a implementar y hasta la misma “afiliación” o pertenencia de los posibles destinatarios de las propuestas.

Cuando estás preguntas, representaciones, tradiciones, prácticas, pueden ser visualizadas o al menos intuidas por los estudiantes en el proceso de diagnóstico; cuando el mismo plan diagnóstico se diseña e implementa con cierta claridad conceptual y política y sobre todo, cuando los estudiantes logran “verse” a sí mismos sin ingenuidad en tanto las intenciones y formato de sus actos generan efectos y consecuencias en la conciencia (la propia y la de la comunidad) se actualiza la posibilidad de construcción de un encuadre de trabajo comunitario alternativo al modelo dominante de prácticas de intervención en la comunidad, tanto en la Educación Física como en otros campos pero funda-



mentalmente en la Educación Física.

3-Los problemas y los logros.

En el transcurso de los 16 años que sistemáticamente tenemos presencia en la comunidad, más allá de las transformaciones curriculares ya detalladas, hemos observado algunos logros interesantes, no pocos problemas que nos han desvelado (algunos de los cuales siguen rondando entre nosotros a pesar de las estrategias que implementamos para abordarlos) y siempre nuevos desafíos.

Algunos logros:

El nivel de compromiso de nuestros estudiantes en los barrios fue más allá de los pedidos de la cátedra y redundó en la realización de pernoctada en la calle en Barrio el Rucci 4 en 2005; en el campito del centenario en 2006.

Se organizó (incluso contra la resistencia de algunos dirigentes) una caminata y jornada diurna en la laguna de General Pico con los chicos del Oratorio de la capilla de Sagrado Corazón del Barrio Molino en 2003

Se promovió un encuentro de cierre de año interbarrios en 2004 con la participación de los barrios cercanos a "la 40" una zona sumamente aislada (falta de recursos, inundable, sin transporte, etc)

Se implementaron proyectos de clases de natación en la pileta climatizada de PFC, con públicos de improbable acceso (y probable expulsión) en los clubes, en varias oportunidades (Mutual Educación y Trabajo, posteriormente los chicos del Barrio Carlos Berg y otros)

300 pibes movilizados en el año 2006 sin ningún aditamento de "asistencialismo" ni premio ni beneficio adicional a la propia participación en el proceso de Educación Física comunitaria

La posibilidad de los estudiantes de transformar lo que se impone en algunos casos como puro obstáculo en un asunto factible de ser resuelto por ellos mismos; la posibilidad de gestionar la inserción; la movilización y constitución de los grupos; la gestión del espacio públi-

co para las prácticas; la construcción de confianza y de un marco de seguridad para la tarea; el mantenimiento y profundización de la propuesta durante el año completo; el compromiso de presencia con la gente más allá de feriados o vacaciones; la sensación de "haber aprendido"; los valoraciones de los vínculos construidos con la gente y la sensación de ser reconocidos son solamente algunas apreciaciones de nuestros estudiantes sobre las que coincidimos acerca de su paso por el ámbito comunitario.

Algunos problemas:

Los últimos años nos encuentran preocupados y ocupados en soslayar la dificultad que advertimos en los estudiantes para plantearse sus prácticas más como un desafío personal que como una formalidad

académica.

La imposibilidad inicial de los estudiantes para "ponerse en los zapatos del otro" (o tal vez salirse de los propios) obstaculiza su mirada de la realidad social que se ve velada por sus propias configuraciones perceptivas. Es con el transcurso de la cursada y a veces de los años en el ámbito ⁵ que logramos avances en este aspecto. Los asuntos más comúnmente percibidos desde el paradigma dominante se relacionan con las lecturas acerca de la pobreza, la higiene, la violencia o agresión, el afecto, el uso del lenguaje, las posibilidades de organización o participación, etc.

Titubeos o falta de contundencia para valorar el sentido de la "movilización" de la gente como paso importante para lograr en el tiempo la construcción de procesos colectivos. Más allá de "dejar el papelito" o "pegar el afiche"; la necesidad de comprender la presencia personal y grupal, el contacto real, el cara a cara con la gente como estrategias de mutuo conocimiento que si no garantizan al menos propician la inserción.

Nos convoca como equipo un desafío permanente acerca de nuestra evaluación de las prácticas de enseñanza de nuestros estudiantes. La evaluación es siempre un asunto delicado y tratándose de la enseñanza que es un rol que se construye en forma permanente, es aún más delicado. Pero particularmente nos preocupa si caben diferencias en la evaluación del practicante según este se desempeñe en el ámbito escolar o comunitario. La pregunta puntual remite a si debemos construir marcos referenciales diferentes para cada ámbito o podemos valorar las prácticas desde un mismo referente que considere las particularidades del ámbito sólo atendiendo a cómo estás fueron consideradas y resueltas por nuestros estudiantes. Un hecho bastante frecuente que vuelve a traer la pregunta a la cátedra tiene que ver con el hecho de que algunos estudiantes se sienten presionados por la formalidad del ámbito escolar y realizan procesos de enseñanza en el ámbito comunitario de gran compromiso y creatividad,

permitiéndonos valorar un manejo de los contenidos de nuestra disciplina que sin embargo no vemos con la misma convicción en la escuela cuando deben ajustarse a ciertos dispositivos didácticos que la formalidad del ámbito escolar no permite flexibilizar demasiado. Lo mismo ocurre también al revés.

4- Voces

“El día que me tocó hacer comunitarias ahí yo descubrí que de verdad quería ser profe.”

“Nosotros llevábamos propuestas diferentes que no siempre eran fútbol (lo que ellos querían) y ellos nos amenazaban que si no se jugaba al fútbol se retiraban de la clase y no venían más”

“En lo personal mi experiencia en comunitarias me ayudó a contrastar las realidades sociales y cómo estás proponen diferente vínculo con el profe”

“En cuanto a la enseñanza-aprendizaje creo que los neños se sienten importantes al ver que alguien pone en ellos deseos y expectativas ...”

“Es un ámbito donde desaparecieron para mí muchos miedos, prejuicios y más que nada ese peso de estar en constante evaluación que hace que muchas veces no podamos disfrutar de las prácticas”

“En mi experiencia de comunitarias me sentí cómodo, acompañado, querido y más que nada libre de probar cosas nuevas”

“Las prácticas comunitarias representaron un gran desafío al tener que enfrentarme a un público tan diverso y que mantenía códigos, tanto para relacionarse con

sus pares, como con sus hermanos y el trato con nosotros que tuvimos que ganarnos su respeto ya que no había ninguna institución que nos respaldara como practicantes en el lugar”

“De alguna manera ellos nos veían como amenaza ya que estábamos invadiendo un espacio que era de ellos donde hacían lo que querían y nosotros veníamos con una propuesta estructurada que aparentemente atentaba contra su libertad”

“En general me ayudó a aprender a comunicarme y a entender la necesidad que tenían esos chicos de jugar, de que se los escuchara y se los valorara...principalmente porque también fui testigo del trato que se les daba en la escuela donde se los señalaba como agresivos y burros a quienes en nuestros encuentros eran muy compañeros, participativos y podían jugar sin inconvenientes”

“Tuve la suerte de que me tocaron dos años seguidos en el Barrio San Etelvino entonces el grupo ya me conocía y yo a ellos”

“Aquí me encontré con chicos de clases sociales diferentes con historias de vida muy diferentes de la mía”

“Finalizando la cursada realizamos con la comisión una pernoctada que me permitió darme cuenta cómo el grupo se había consolidado”

“Al ser un día de clases alternativo a los que la iglesia abría, los neños no concurrían. Entonces los buscábamos casa por casa, algunos venían con sus hermanos y así había gran diversidad de edades mezcladas”⁶

Bibliografía

“Manual de diagnóstico participativo” Alfredo Astorga y Bart Van der Bijl, Humanitas, Cedepo, 2º edición

“La vida cotidiana” Daniel Prieto castillo, sin dato editorial

Proyecto Institucional y Curricular del ISEF

¹ Según documentos internos y discusiones del equipo docente, años 1990 al 1992

² Para tener mayor claridad en este asunto el lector interesado puede consultar el Proyecto Curricular Institucional del ISEF

³ Las prácticas con grupos de características diferentes, tercera edad y demás se desarrollan fuera del taller vertical como parte de un espacio curricular llamado Grupos Especiales. Esto tiene que ver con la demanda provincial para acreditar los IFD de que la prioridad de la formación siga centrada en las prácticas escolares por un lado y a la necesidad de relacionar de algún modo el recorrido de la formación en cuanto a los conocimientos aportados por las ciencias básicas y los espacios de las comúnmente llamadas didácticas especiales.

⁴ Lo observado en estos años de trabajo dada nuestra presencia constante y continua como cátedra en este ámbito nos permite enunciar el carácter mayoritariamente asistencialista y clientelista de las prácticas educativas y recreativas en las organizaciones comunitarias.

⁵ Es importante aclarar que el dispositivo de prácticas pedagógicas de la línea de práctica e investigación del ISEF permite que los estudiantes permanezcan o retornen a un mismo ámbito para intervenir desde roles diferentes. Es posible que un estudiante que estuvo en “comunitarias” como observador, vuelva a su mismo lugar de práctica como profesor del grupo o coordinador de la comisión de práctica. Incluso es posible que estén en el mismo lugar durante los tres años del taller en tres roles diferentes.

⁶ ¡¡¡Gracias!!!! A las voces de Jesica Ohaco, Gabriel Rodríguez, Andrea Pérez, Sebastián Rambur, Lucas Castrillón, Paola Copes, Luciana Ríos y otras voces que llegaron en forma anónima.

“Tratamiento otorgado a la evaluación de las aptitudes físicas en personas de 20 a 40 años que asisten a gimnasios de General Pico, La Pampa”

¿Que esta pasando con la evaluación de las aptitudes físicas en los gimnasios de General Pico?

Mauro Ariel López, ISEF Gral. Pico, La Pampa

En el presente artículo se dan a conocer reflexiones realizadas acerca del tratamiento otorgado a la evaluación de las aptitudes Físicas en personas de 20 a 40 años que asisten a gimnasios de General Pico, La Pampa, con el fin de rever y reflexionar sobre la situación actual de esa problemática en nuestra ciudad. Para ello se realizó un trabajo de investigación, expuesto en la IV Jornada de Investigación e intercambio de experiencias, en el ISEF Ciudad de General Pico, en noviembre de 2006.

Inicialmente se expondrán dos definiciones de evaluación según diferentes autores:

“..Es la reunión sistemática de evidencias con el fin de determinar, si se producen ciertos cambios en los alumnos o nivel de cambio en cada estudiante...”

Blom, Hasting y Madaus.

“..Es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de la meta, planificación y objetos determinados con el fin de servir de guía para la toma de decisiones...”

Stufflebeam y Skinkfield

La evaluación deportiva trata de estimular las aptitudes y actitudes, como las capacidades y el rendimiento de aquellas personas que se someten a la práctica de ejercicios físicos; con el fin de incidir sobre aspectos relacionados con su salud o con la intención de alcanzar los máximos rendimientos deportivos.

Es por eso que la evaluación de las aptitudes físicas debe proporcionarnos los siguientes beneficios:

Identificación de puntos fuertes y débiles: útiles para diagnosticar falencias o características relevantes de un evaluado o grupo de evaluados.

Determinación y comprobación de objetivos: relacionado con el punto anterior, también sirve para determinar qué se va a trabajar o desarrollar en las clases e ir viendo si está en función del cumplimiento de esos objetivos o no.

Con el fin educativo para el Evaluado: utilizando las evaluaciones y mediciones de forma didáctica, es muy buen recurso para ir conociéndose, principalmente con niños.

Como efecto motivacional: puede ser un recurso importante en el momento de estimular a los alumnos o interesados en progresar o continuar con las activida-

des correspondientes.

Control del programa de clase o entrenamiento en general: por este medio (las evaluaciones) se controla el cumplimiento de los objetivos, si el trabajo es acorde a las necesidades del grupo o del alumno. Mientras mayor cantidad de datos (información) se tenga de los alumnos, mejor se podrá orientar las clases y el cumplimiento de los objetivos propuestos.

No se debe negar la importancia de la evaluación en cualquier ámbito de la educación física, se podrían dar a conocer muchísimas razones más de ¿por qué evaluar? Pero estas reseñas fueron punto de partida para comprender un poco más la temática y de ahí desprender el interrogante que nos llevó a comenzar con una investigación de tipo descriptiva para determinar que es lo que está ocurriendo con la evaluación inicial, procesual y final de la actividad física en gimnasios que nos lleva a formular distintas hipótesis que intentan dar una posible explicación a la problemática de la no evaluación, o si se realiza de qué manera se hace. Algunas de las posibles hipótesis con respecto al tema seleccionado se desprenden de lo que cada uno de los autores de esta investigación ya conoce sobre el tema, ya sea por haber concurrido a gimnasios o por obtener testimonios de diferentes personas que llevan a aventurar posibles respuestas al problema encontrado.

Hipótesis de por qué no se evalúa:

* Los gimnasios no realicen una evaluación, porque consideran que es más importante mantener a la gente que asiste, y no “correrla” como consecuencia de una evaluación. Esto está vinculado a la competencia que existe entre las organizaciones quienes no ceden para



que no repercute en su economía.

- * No se evalúa porque las personas lo consideran como una pérdida de tiempo, algo aburrido y sin sentido, llevando así al abandono de la actividad lo que no beneficiaría a las instituciones.

- * No se realiza porque los conocimientos sobre evaluación por parte de las personas a cargo no sean suficientes y no se sientan seguros a la hora de evaluar.

- * Porque la gente no está acostumbrada a que se le realice una evaluación inicial en gimnasios y/o clubes, por lo que le resulta insignificante, pérdida de tiempo, aburrimiento, etc que producen abandono.

- * Porque tanto las personas que asisten como los encargados de dar las clases sólo quieren ver resultados inmediatos sin importar el proceso y por ende su evaluación. Las personas que asisten porque quieren esculpir su cuerpo de un día para otro y las personas a cargo saben que resultados inmediatos significa más asistencia de gente.

Hipótesis de por qué sí evaluar:

- * Que se evalúa inicialmente pero luego se abandona porque no se cree productivo.

- * Que se evalúa después de un período de adaptación física de dos meses.

- * Que se evalúa continuamente para llevar mayor control del estado de la persona ya sea en su mejoramiento o empeoramiento

- * Que se evalúa para ver si los planes de entrenamientos y ejercicios que emplea el profesor son adecuados y dan cuenta del nivel de su trabajo personal (autoevaluación).

Una vez planteada estas hipótesis y siguiendo el método hipotético deductivo, se procedió a la verificación de dichas hipótesis para aproximarnos mas a una posible respuesta que calme nuestras ansias por saber del la cuestión que surgió en un comienzo. Para ello utilizamos como herramientas de investigación las entrevistas a distintos actores que creíamos que estaban involucrados con la evaluación dentro de un gimnasio, también se acudió a la revisión de documentos como fichas de trabajos, prescripciones medicas, etc. Todo esto para recolectar la mayor cantidad de información posible, digna de ser clasificada y procesada para finalmente obtener las conclusiones pertinentes a la cuestión abordada desde un principio.

En el transcurso de la investigación nos fuimos percatando de que lo mejor hubiese sido abarcar la totalidad de los gimnasios existentes en General Pico para así tener un mejor panorama y enriquecimiento de cuál es el verdadero tratamiento que se le otorga a la evaluación, dentro de todo el territorio piquense. Así como también nos dimos cuenta a medida que íbamos avanzando en el tema, que el trabajo podía tomar otras direcciones dignas de ser investigadas como por ejemplo la educación y concientización que posee el habitante piquense con respecto a los controles médicos para la realización de actividades físicas dentro de un gimnasio; qué tipo de seguridad le otorga el gimnasio a la persona que concurre en cuanto a infraestructura, maquinaria, seguros, idoneidad del personal (inspección del



trabajo) etc. Son muchas las cuestiones que se podrían retomar en estudios posteriores por otros grupos, pero ahora nos ocuparemos de lo realizado por este equipo de trabajo.

Sobre la evaluación en General Pico.

La evaluación de las aptitudes físicas en los gimnasios de General Pico, es una problemática poco abordada y problematizada por el círculo de personas que se desempeñan en funciones de este tipo. Múltiples son las cuestiones que llevan a los encargados de los gimnasios a no realizar una evaluación como corresponde o hasta en muchos casos a no exigir la documentación necesaria para detectar alguna patología que puede significar la incapacidad de la personas para realizar actividad física.

En varios de los gimnasios entrevistados se puede decir que existía una falta de congruencia entre lo que respondían profesores de un mismo gimnasio; así como también incongruencia entre los profesores y las personas que asistían a dichos lugares. Ejemplo: **Prof.1:** "acá evaluamos con diferentes test, hacemos de fuerza máxima, fuerza resistencia..." **Prof.2:** "no acá solo se le pide los documentos médicos como radiografías a aquellas personas que tiene algún problema de salud..." Lo más interesante para analizar es la conducta de los profesores uno por mentir y otro por no tomar el trabajo con la seriedad que se merece. Las personas que asisten a los gimnasios también tienen que ver con ello, ya que la mayoría (70%) de los entrevistados atri-

buye la elección del gimnasio a causas que nada tiene que ver con la forma de trabajar o la ideología del lugar, sino más bien a la ubicación del lugar, por la gente que asiste, etc. Esto habla también de la poca conciencia o falta de información de las personas porque los profesores no se las dan para no ser cuestionados en sus modalidades de trabajo. Otro cuestión es el caso de la variable reeditabilidad de la evaluación en los gimnasios, donde a solo a uno le es poco reeditable pero da la controversia que para la mayoría que le da mucha reeditabilidad consideran un nivel medio en cuanto a la importancia de la evaluación. Entonces qué es lo que pasa, ¿algo muy reeditable es medianamente importante? ¿O será que los profesores creen que dándole una importancia menor a la evaluación las cosas pueden salir bien?

2-Respuestas a las hipótesis:

Como se enunció en un comienzo las hipótesis planteadas deberían ser contrastadas los datos obtenidos. A continuación se expondrán algunas de las hipótesis a las que encontramos respuesta, relegando para una posterior investigación aquellas que en este trabajo no pudieron ser respondidas ya sea por falta de información o porque no tenían relevancia para la problemática abordada.

Con respecto a la hipótesis que postula que "... Que no se evalúe porque las personas consideran como una pérdida de tiempo y algo aburrido sin sentido llevando así al abandono de la actividad lo que no beneficiaría a las instituciones", se impone su reformulación, por cuanto no se piensa como una pérdida de tiempo o sentido, sino que al no tener conocimiento y al no ser estimulados por los mismos gimnasios todo se ha convertido en un círculo vicioso donde a las personas no les interesa el tema y a los gimnasios no les interesa, valga la redundancia... que les interese.

..." Que no se realice porque los conocimientos sobre evaluación por parte de las personas a cargo no sean suficientes y no se sientan seguros a la hora de evaluar".

Con esta hipótesis decidimos no eliminarla porque queda abierta la incertidumbre de saber cómo incide esto en la problemática planteada en un principio y por ahora en este trabajo la recolección de datos no fue suficiente para abordar dicha cuestión.

" Que se evalúa continuamente para llevar mayor control del estado de la persona ya sea en su mejoramiento o empeoramiento".

Esta hipótesis fue válida porque en aquellos gimnasios donde se hace un seguimiento más a fondo de sus clientes tienen más información de cada una de las etapas por las que fueron transitando las personas constando su mejoramiento o empeoramiento a través de las formas de evaluación dispuestas por los profesores.

Concluyendo con el artículo, sabiendo que ésta no es una problemática que haya sido indagada o abordada para aportar información a nuestro campo por otras personas, puede advertirse que hay mucho por cambiar en este campo laboral de la educación física; mucho que rever y reflexionar sobre cómo se están haciendo las cosas en General Pico. Cabe aclarar que sí existen gimnasios en la ciudad, que pueden ser claramente tomados como ejemplo pero son la minoría. Creo que con esto y varias cosas más el trabajo en un gimnasio puede adquirir mayor importancia de la que tiene hoy día, pero no solo pensando en las ganancias sino también en las personas que confían su salud y corporeidad al trabajo de un profesor de "educación física".

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Blazquéz Sanchez; Domingo. Edición 1996. Modos de Evaluación (cap.111), Como evaluar el proceso de evaluación (cap.1V). Inde publicaciones. Barcelona, España.
- Litwin; Julio – Fernández; Gonzales. Edición 1995. Evaluación en la educación Física y Deporte. Objetivos de evaluación (cáp. 11), Principios básicos de un programa de evaluación (cáp. 1V), selección de test (cáp. V). Estadium. Buenos Aires, Argentina.
- Sciarretta Emiliano, Mora Soledad y López Mauro. Edición 2005.Trabajo de investigación "Tratamiento otorgado a la evaluación de las aptitudes Físicas en personas de 20 a 40 años que asisten a gimnasios de General Pico, La Pampa"General Pico La Pampa
- Apuntes de cátedra del espacio curricular evaluación en educación física. I.E.F Nro2 Federico.W. Dickens Cap. Federal.
- Apuntes de cátedra del espacio curricular residencia y trabajo final, dispositivo seminario de investigación 4to año. I.S.E.F Gral. Pico La Pampa.

El Núcleo ingresa en el 2007 en el cuarto año de trabajo. En este tiempo, se desarrollan tareas de investigación con un favorable apoyo de las autoridades del Instituto, lo que sedimentó progresivamente la organización de un equipo de trabajo, desde donde adoptamos diferentes decisiones de gestión de la investigación.

La proyección para este año es muy alentadora por los siguientes motivos:

a) Existen cinco proyectos de investigación en desarrollo.

b) Se ha conformado un equipo de trabajo de aproximadamente 10 docentes y alumnos de la institución. También, vale decir, que se han incorporado docentes-investigadores provenientes de otras Universidades Nacionales y del Extranjero.

c) Por primera vez se incorporan cuatro becarios de investigación, alumnos de 2° y 4° año del ISEF.

Tal como lo mencionáramos en las conclusiones del panel "La investigación en los IFD", organizado en el marco de la III Jornada de Investigación y Ciencia Aplicada a la educación física y el deporte (2005) es necesario mejorar las condiciones necesarias para el desarrollo de la función de investigación, esto es contar con una política sostenida a través del tiempo, con un marcado protagonismo de parte del Estado para evitar situaciones artificiales; al mismo tiempo es necesario crear y recrear contextos institucionales favorecedores a la práctica de investigación,

con una propuesta de financiamiento que evidencie la importancia de consolidar la investigación como una tarea más de los docentes, con recursos humanos, condiciones de salario y de organización laboral adecuada.

Además proponíamos desarrollar los siguientes puntos:

- o Conformación de una red de investigadores que actúen como evaluadores de proyectos y programas e informes de avance y finales,

- o Acreditación de las investigaciones y de los investigadores involucrados,

- o Instalación de una red de base bibliográfica, documentos, informática y de producción y dispositivos de difusión de las investigaciones.

- o Realización periódica de encuentros entre IFD para socializar las tareas de investigación que se están desarrollando en cada Instituto.

- o Sustener una publicación que permita la presentación de las producciones de los IFD

- o Diseñar participativamente un plan estratégico provincial de investigación, que delimite las temáticas consideradas prioritarias para los IFD y/o del Sistema Educativo en general.

A continuación se presenta un cuadro donde aparecen citadas las investigaciones en desarrollo y los correspondientes equipos de trabajo.

Título Proyecto Investigación	Integrantes
"Identidad de la formación docente: una mirada hacia las prácticas"	M ^a . Elisa Spakowsky. (UNLU, UNLPam) Prof. Fernando Acosta (ISEF, UNLPam) Prof. Alejandro Tamagusku (ISEF) Gabriel Rodríguez (becario investigación - ISEF)
"Prácticas corporales y motrices en General Pico"	Prof. Fernando Acosta (ISEF, UNLPam) Lic. Federico Schenfelt (ISEF) Eduardo Ríos (becario investigación - ISEF)
"Educación Física y cultura escolar: entre las prácticas innovadoras y el abandono del trabajo docente"	M ^a . Rolando Schnaidler (UNCOMA) Lic. Rodolfo Rozengardt (ISEF) Prof. German Libois (ISEF)
"Las competencias deportivas en el tercer ciclo de la EGB"	Dr. Domingo Blázquez Sánchez (Universidad de Madrid) Prof. Fernando Acosta (ISEF, UNLPam) Nerina Rekofsky (becaria investigación - ISEF)
"Las historias de vida en educación física"	Prof. Fernando Acosta (ISEF, UNLPam) Alejandra Kolman (becaria investigación - ISEF)

“Historias de vida en Educación Física”

Alejandra Kolman, estudiante del ISEF

En el año 2005, el Núcleo inicia una investigación sobre historias de vida en educación física. Esta propuesta tuvo aceptación entre el grupo de alumnos que ingresaba por entonces a la carrera. Alejandra, que es quien escribe este artículo, viene trabajando en la elaboración de su propia historia de vida. Este es su primer relato.

¿Que es una historia de vida?

La historia de vida (HV) es un espacio de indagación de lo *vivido* en donde se configuran y dirimen las opciones de los sujetos, vía la lógica de las prácticas (García Salor. S. 2000:14). La HV involucra una secuencia que inscribe lo vivido en la dimensión del tiempo, y en la lógica de los procesos, ya que simultáneamente, involucra la dimensión del espacio al narrar lo acontecido en el marco de una serie de relaciones, de un universo de representaciones y circunstancias. La herramienta teórica analítica que orienta este tipo de indagaciones es el término de *reproducción social* que Bourdieu. P (1991:122) define como “... el conjunto de prácticas fenomenalmente diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias, tienden consciente o inconscientemente a conservar o a aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura”

Hace dos años nos formulábamos los siguientes interrogantes para iniciar la investigación:

- ¿por qué elegimos ser docentes?;
- ¿qué motivos nos llevaron a decidir estudiar educación física?;
- ¿qué agentes o instituciones sociales influyeron en esta decisión?

Sobre estos interrogantes está basado el relato de vida que se presenta a continuación. Si algún lector está interesado en este tipo de investigación, bienvenido sea.

Surge la idea de escribir “Mi Historia de vida”

La idea surgió en una clase de Seminario de Investigación, dispositivo didáctico que estaba cursando en mi primer año de carrera de Educación Física (2005), cuando el profesor comentó que pretendía investigar sobre historias de vida. La propuesta me pareció muy buena, pensé que la gran mayoría de mis compañeros podrían estar interesados, por lo que ese día no hable con el profesor. Al día siguiente me lo cruzo y le pregunto sobre la propuesta, si ya tenía a alguien, me respondió que nadie se había presentado. Fue de esta manera como empezamos a trabajar juntos.

Breve introducción a lo que les quiero contar con “Mi historia de vida”

De mi historia de vida me voy a detener en las características principales de diferentes etapas vividas. Esto es, cómo se ha ido construyendo mi sistema de creencias y valores actual acerca de la educación física; en qué contextos se ha ido formando; y por qué y qué personas o momentos han influenciado significativamente en mi desarrollo personal a la hora de la elección de la carrera.

Momentos de búsqueda y decisión: elección de la carrera.

Mi procedencia socioeconómica de clase media, de una familia de clase trabajadora, ha hecho que le dé importancia a valores como la responsabilidad y el esfuerzo, características que me transmitieron mis padres. Para ellos, el estudio ocupa un lugar privilegiado, ya que en la sociedad en la que vivimos o nos desarrollamos sin estudio “no sos nadie”. Así, antes de terminar el secundario, se me plantearon muchas dudas con respecto a la elección de una carrera universitaria, cosa que no creo fácil, pero que a la vez, es un paso muy importante.



Cuando terminé el secundario se vivía en el país un ambiente de inestabilidad económica por la suba del dólar. Este ambiente me condicionó a estudiar una carrera que se encontrara en Santa Rosa (La Pampa), ciudad en la que nací junto a mis padres y hermanos, actualmente vivo en General Pico.

Por un tiempo me dediqué a buscar información sobre todas las carreras que tenía disponible. Al ver que no me interesaba ninguna, decidí optar por una que podía tener más salida laboral. Así, elegí analista en sistemas que era una carrera corta de tres años.

Con el paso del tiempo, me doy cuenta que en realidad no era fácil estudiar algo que no me gusta; aun así decidí seguir adelante, llegué a sacar tres finales pero



igual esto no era suficiente. De esta manera es cuando decido finalmente decirles a mis padres que esta carrera no me gustaba y que tenía ganas de abandonar. Estos se volvieron como locos porque no podían entender cual era la causa, fundamentalmente porque no me iba mal. Este periodo fue muy difícil, ya que sentía que había defraudado a mis padres y estos no se lo merecían.

Como a mi también me fue difícil asumir esto pero creo que a la vez me dio un poco de fuerza y opté por estudiar lo que en realidad me gustaba que era Educación Física, carrera que sin darme cuenta siempre estuvo presente en mi memoria.

Algunas experiencias de mi infancia y adolescencia

A mi infancia la puedo destacar como un periodo muy feliz rodeada de las personas que quiero.

Una etapa de muchos juegos, que compartía con mi mamá. Con ella jugaba a la muñeca, también me hacía la ropita para las mismas. Jugaba además con mi hermano dos años menor que yo, juntos disfrutábamos de las tardes jugando a una diversidad de juegos:

- o **la bolita**, en la que hacíamos un hoyito, al que llamábamos "oki". Para poder darle comienzo al mismo, teníamos que arrimar las bolitas al mismo lo más cerca posible y de esta forma el que quedaba más cerca, comenzaba con el juego, que consistía en sacar a todos los compañeros;

- o **los autitos**, este juego en su mayoría terminaba con algún autito con alguna rueda menos ya que al jugar siempre los chocábamos, hasta en algunas oportunidades terminábamos con algún dedo machucado;

- o hacer **chozas**, este juego era muy interesante y requería de un intenso trabajo de recolección de cañas extraídas del terreno vecino, hacer pozos para enterrar y atarlas, delimitarlos espacios, lo que nos llevaba mucho tiempo y cuando terminábamos de armar todo ya no teníamos más ganas de jugar o mi mamá nos llamaba adentro y dejábamos un desastre el patio de mi casa;

- o **tortas de barro**, eran mi especialidad más aún cuando había alguna loma de tierra. Hacía una lomita de tierra y en el medio una ollita en la que agregaba agua de a poco hasta que veía que se consumía y comenzaba a darle forma a la misma, hasta que mi hermano me la destrozaba o pisaba y comenzaban los conflictos;

- o **la mancha**, ese juego tan conocido por todos, que jugaba con mis amigos del barrio, era uno de mis preferidos por el hecho de que es muy activo y entretenido y yo la mayoría de las veces salía ganando;

- o **la escondida**, sin duda alguna el mejor juego de mi infancia; la jugábamos a la tardecita ya que oscurecía y no era tan fácil que te atrapen. Recuerdo que en algunas oportunidades, cuando delimitábamos los espacios siempre alguno se pasaba, con intenciones o sin intenciones.

Creo que todas estas experiencias de juego me ha facilitado un buen desarrollo corporal para posteriormente jugar algún deporte, ya que mucha de las habilidades que sin querer uno desarrolla jugando, luego las traslada a muchas situaciones en diferentes deportes.

La Escuela "nuevas experiencias y amigos"

A los 5 años de edad empecé el jardín de infantes en la Escuela N° 95. La escuela donde funciona el Jardín esta ubicada en la periferia de la ciudad y concurren niños de clase media en su mayoría.

En las clases de educación física, tenía un profesor varón que nos hacía trabajar o jugar con pelotas, cintas de colores, aros y a juegos populares como la mancha pelota, o el huevo podrido. La relación con el profesor era buena. Recuerdo querer siempre hacer las cosas bien para tener su aprobación, que en ese tiempo era muy importante, lo que me hacía creer o pensar que era el mejor!!!

Con respecto a los años posteriores, no recuerdo mucho, seguía teniendo el mismo profesor, jugábamos al delegado, a la muralla, a la mancha pelota, a la carretilla, al caballito, en este último juego teníamos que llevar a un compañero y recuerdo que estaba bueno pero yo era tan grandota que nadie me podía llevar.

A los 11 empecé sexto grado, este fue el último año que estuve en esa escuela, debido a que se implementó el tercer ciclo, y nos transfirieron a la escuela Agrotecnica porque nuestro colegio no estaba terminado.

En las clases de educación física jugábamos al sóftbol, al fútbol ya que teníamos mucho espacio verde.



Este fue el último año que tuve clases mixtas que siempre me parecieron mejores.

A los 13 años empecé octavo grado, en la Unidad Educativa N°1. En este establecimiento practicábamos deportes en las clases de educación física como voley, básquet, balonmano, cosa que no era muy divertida porque las compañeras que tenía eran muy maleducadas. El profesor no intervenía en nada y para nada, además yo no tenía buena relación porque siempre me exigía el doble que a mis compañeras, además me trataba mal, porque decía que yo siempre había realizado deportes, como también porque en ese momento yo había ingresado a la selección de básquet.

A los 15 años empecé a estudiar en la escuela Epet N°1. **En este año cambio todo**, tenía clases todo el día, por la mañana las materias teóricas y a la tarde los talleres prácticos, las responsabilidades, hasta las clases sociales que asistían. En las clases de educación física jugábamos al fútbol y al básquet, pero más que nada al voley. También nos hacían realizar abdominales, flexiones de brazos. En el último año, recuerdo haber jugado al softbol.

Las experiencias en el club

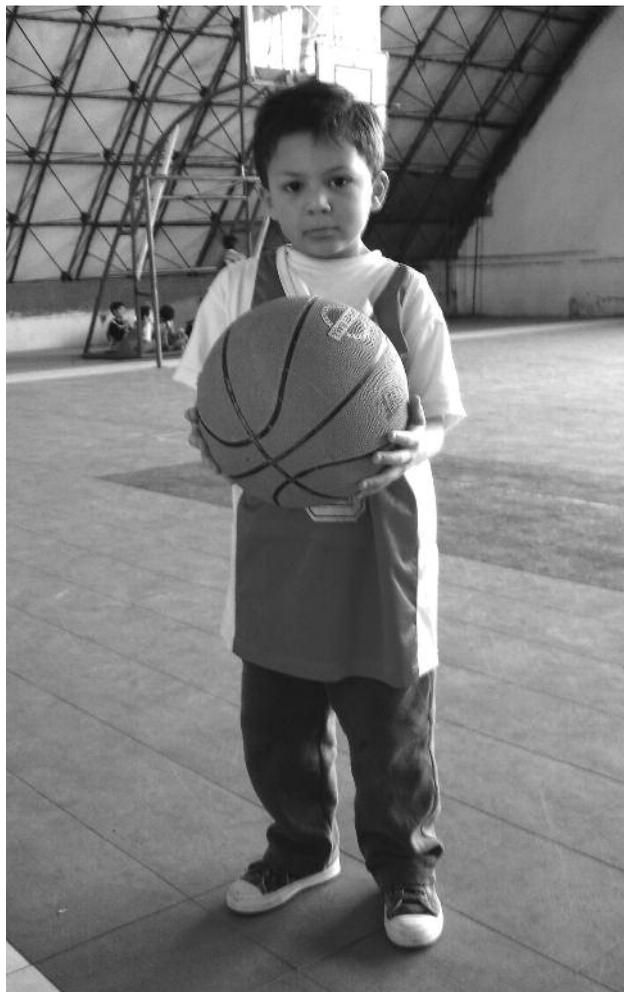
A los 9 años empecé a jugar al cestoball en el club General Belgrano, que en su momento era uno de los mejores. Elegí este deporte porque una prima lo hacía y como siempre hablaba me llamó la atención. Me acuerdo que jugaba en la posición de ataque. Gracias al cestoball, realicé varios viajes, como por ejemplo, a Ingeniero Luiggi, General Pico. De estas experiencias recuerdo los nervios, sentirme mal si no me salían las cosas como yo quería.

A los trece años dejé de jugar al cestoball, porque me aburrí, además me cansó la presión de los partidos, no me sentía muy bien con el grupo de compañeras que tenía, ya que como era muy alta jugaba en categorías más grandes y la mayoría de las chicas creían que les quitaba el puesto.

Un profesor que tuve en séptimo grado me invitó a hacer atletismo. Practicaba lanzamientos de bala y disco, porque decía que tenía condiciones para hacer estos deportes. Siempre me enseñó de lo simple a lo complejo, cuando digo esto podríamos analizarlo bajo un método conductista.

Entrenaba tres veces por semana y dos horas en cada clase, siempre buscaba de mi parte buenos resultados. Si bien no tenía torneos muy seguidos, creo que es porque no es un deporte al cual se le da mucha importancia y cuando había uno andaba bastante bien, encima no había chicas de mi categoría y siempre me tocaba con las más grandes y salía siempre segunda.

En ese momento yo sólo quería ganar, y no me daba cuenta de que en estos deportes lleva mucho tiempo poder avanzar en distancia, pero la verdad que la experiencia fue muy buena. Después de un tiempo empecé a practicarlo y me gustó mucho, lo practiqué durante tres años hasta los quince. Dejé de hacerlo porque me aburría. Creo que mi profesor era una excelente persona con nosotros, fue el único profesor que hacía muchas cosas por nosotros, siempre tenía en



cuenta lo que nos pasaba, esto es muy importante.

A los 18 años empecé a jugar al Vóleibol, deporte que sigo haciendo y me encanta, esto me llevó a conocer a muchas personas, que hoy en día, son mis amigos. En la temporada de verano jugábamos torneos de beach voley.

Ante la pregunta ¿Por qué elegí estudiar educación física?, teniendo en cuenta lo relatado hasta aquí, puedo decir:

Mis experiencias vividas como deportista que en su mayoría fueron buenas, pero no en todos los casos gracias a los profesores si no al grupo con el cual compartía;

otra de las cosas más interesantes fue el hecho de que siempre me gustó enseñar, cada vez que ingresaba alguien al grupo o deporte que yo practicaba me interesaba acercarme y ayudarlo para que se incluyera como uno más, debido a que en su mayoría los profesores poca importancia le daban a estos. Este es uno de los puntos que yo creo más importante, ya que creo que lo que me llevó a adoptar esta actitud era el hecho de que siempre me costó adaptarme a los grupos, cada vez que cambiaba de deporte.

Siempre me imaginé dirigiendo una clase de educación física o deporte.

Adolescencia, postmodernidad y Educación Física

Graciela Lis Rossi, ISEF Ciudad de General Pico
Lic. en Psicología y Lic. en Pedagogía

Según Lidz (1980) la Adolescencia es una época de búsqueda: hacia adentro para descubrir lo que es, hacia fuera para hallar su lugar en la vida, en un "tú" para alcanzar la intimidad y poder completarse. Entonces, en su contexto cultural, el adolescente elabora un **plan de vida** a partir de lo que ya es (situación personal actual), para poder alcanzar lo que se quiere ser (plenitud, madurez) lo cual requiere la búsqueda de caminos para formarse y perfeccionarse. Esto supone:

1- autoconocerse y aceptarse (preguntarse acerca de él mismo).

2- querer realizarse, ser algo (pero su figura no se ha plasmado)

3- elegir y afrontar.

Analizaremos estos tres ítems que resumen el camino adolescente en relación a los valores de la postmodernidad y a los de la Educación Física.

Comenzamos con el primer ítem de búsqueda. Para **autoconocerse y aceptarse** deberá realizar una ardua tarea que pasará por reelaborar el esquema corporal, reconocerse, reflexionar (sobre sí mismo, la realidad), identificarse con un yo acorde a sus limitaciones, ensayar roles, etc. Sabemos que las modificaciones corporales sufridas en la pubertad provocan desconfianza en el dominio de las funciones corporales, preocupaciones hipocondríacas ante el desarrollo y ante los demás que lo observan, entre otras cosas.

Reflexionar le permite analizarse y distanciarse de sí mismo, pensar más allá del presente y elaborar teorías de la realidad. Sin embargo estas teorías suelen transformarse en fantasías que no siempre colaboran con su salud. Pues será imprescindible abandonar la imagen omnipotente y narcisista de los padres para alcanzar un ideal de yo más concreto o acorde a la realidad. El desarrollo de la personalidad debe ir acorde al desarrollo del pensamiento, y a su vez, el pensamiento abre nuevas opciones: de autoobservarse en sí y en relación al mundo.

El desarrollo del pensamiento abstracto le posibilita: orientar sus intereses hacia el porvenir; elaborar hipótesis para explicarse y reeditar las grandes preguntas de la humanidad (- qué es el mundo. - qué es él mismo. - qué es lo Absoluto), extraer consecuencias formales, establecer relaciones lógicas contradictorias, pensar lo simultáneo como sucesivo y luego traducir este en aquel, etc.

Ahora, la búsqueda de sí mismo es imposible si no es en la relación con el otro, con un tú (segundo ítem). Dado que **querer ser alguien** o autorealizarse implica tomar conciencia de ser alguien diferente a los demás, y también un cierto cuestionamiento de la autoridad paterna. Seguramente el grado de rebeldía alcanzado dependerá del grado de dependencia adquirido. El

objetivo: alcanzar una grado de mayor simetría con el adulto, pasar de una identidad reconocida (en la niñez) a una identidad asumida.

Sin embargo, la irrupción de deseos sexuales trae dificultades de comunicación con los otros, (padres, sexo opuesto, etc). En su confusión puede caer en la masturbación compulsiva, la perversión. Rebeldías vicariantes, trastornos alimentarios, etc. Síntomas de una regresión necesaria para recapitular etapas anteriores y avanzar hacia la madurez, pero que en algunos casos puede hacerlo perder el camino de regreso.

Analicemos el tercer ítem ofrecido por Lidz. **Elegir y afrontar** implica dejar de lado otras posibilidades, tolerar el conflicto, la incertidumbre y la ansiedad que provoca, tomar conciencia de la imposibilidad de escapar a la responsabilidad (pues no elegir es elegir también). Esto es un trabajo que se realiza en soledad pero también es necesaria la aceptación de la comunidad en la que se realiza como así también la capacidad de afrontar riesgos y obstáculos.

La confusión que lleva a perder el camino puede encontrarse en actitudes simples como la timidez que nos muestra el temor a obrar, la dependencia del otro y



la toma de conciencia de una inferioridad supuesta. Pero también la encontramos en identificaciones: falsas, masivas o negativas que le sirven para ocultar deficiencias, pertenecer a algo, o ser algo antes que no ser nada respectivamente. Puede caer en un aislamiento extremo por temor a masificarse o puede elegir fugarse. Otro ejemplo de éstas formas de evadirse, pueden ser: drogadicción, delincuencia, elecciones vocacionales apresuradas.

El adolescente postmoderno además, posee ciertas características singulares propias de la contradicción de una época que fomenta la dependencia en un mundo que busca mayor libertad. La sociedad sostiene valores primitivos de la niñez (omnipotencia, narcisismo, incapacidad para tolerar la frustración) y busca una vida "light", sin dolor y sin drama, sobrevolando la realidad. (Obiols-Obiols, 1993)

La idea de progreso en función del esfuerzo, el amor al otro, la capacidad de esperar lo deseado, la responsabilidad frente a lo elegido, son valores de un ideal del yo, que consagraba la sociedad moderna. Pero, en la postmodernidad, la identidad ya no implica un cambio radical, ni un duelo ni una pérdida conflictiva. Deja el cuerpo niño para ingresar al estado ideal de ser adolescente ("Barbie"). Estado al que las generaciones coetáneas desean e idealizan (abuela, madre e hija visten igual, se rejuvenecen, etc). La Adolescencia no abre una brecha sino que lo acerca a padres que comparten dudas, conflictos e ideales (crisis de la mitad de la vida) y suelen otorgar autonomía gratuitamente siempre que los hijos no demanden atención.

Como educadores es importante no sólo conocer el origen y las transformaciones en el tiempo de la problemática sino también el destino. En este caso tendríamos que considerar cuáles son los logros de la alta Adolescencia (18-25 años) para encontrar el sentido a la crisis. Nos encontramos con un doble movimiento: hacia mundo externo (en el que busca amistad en grupo de pares y un vínculo bipersonal con el otro sexo) y hacia su interioridad (que le permite gestar sus ideales, responsabilidad y conciencia moral en soledad). En este período se produce la formación de identificaciones a partir de identificaciones primarias y su integración con otras nuevas. Se recupera la calma y el equilibrio, el sentimiento de seguridad y afirmación de sí mismo. Conoce sus posibilidades y limitaciones. Surge conciencia de responsabilidad en relación a su futuro. Cambia su ideales abstractos por ideales más concretos. Afronta la elección y decisión profesional y ocupacional

en soledad. Esto último implica conocerse pero también conocer el afuera, las características de la profesión.

Partiendo de este conocimiento ¿Qué puede ofrecer la Educación Física? Es incontable la cantidad de experiencias variadas no muy complejas y tendientes a la resolución de problemas que podría presentar, a manera de banquete, para que los adolescentes mantengan el interés y a la vez trabajen características de su personalidad en crisis pero también en desarrollo. Podemos proveerles de experiencias donde valoramos el *esfuerzo* más que el resultado, donde pueden ejercitar el *dominio de sí mismo* (tanto el control interno como el externo), mejorar *la autoestima* y salir de los sentimientos de inadecuación. El desarrollar una imagen corporal positiva a través del movimiento, le ayuda a adquirir una mayor *seguridad* para enfrentar el mundo. A su vez, al proveerle diferentes espacios de comunicación, puede ensayar *modos de relacionarse* con sus pares y adultos de una manera más sana, superar el anonimato y diferenciarse de otros, realizar progresiones y regresiones a través del juego (evitando regresiones nocivas como vimos en los párrafos anteriores). Les podemos ofrecer modelos transitorios que faciliten el paso de la sumisión a la *autonomía* (y así acceder a identificaciones que no generen mayor dependencia y la consiguiente necesidad de mayor rebeldía).

Y, fundamentalmente desde la Educación Física podemos dinamizar su proyecto de vida a través de situaciones concretas e ideales de elección y afrontamiento donde deba: planificar y ensayar ideas (como en los campamentos, por ejemplo), someter a prueba sus capacidades y limitaciones (su cognición, su sentido de realidad y su omnipotencia), aumentar la *confianza en sí mismo* con la *toma de decisiones* continuas y proporcionar un cuadro de referencias y sistema de *valores* para reemplazar los de la infancia.

De manera que la Educación Física puede y debe estar presente y colaborar en cada una de las búsquedas del adolescente, en la búsqueda hacia adentro para descubrir lo que es, en la búsqueda hacia fuera para hallar un lugar en su vida y en un Tú para alcanzar la intimidad y poder completarse. Puede y debe, puesto que cuando los valores de la postmodernidad no le permiten una salida independiente, la educación no ajena a estos valores pero tampoco a este saber, tiene la responsabilidad de ofrecer otras opciones para el logro de los objetivos del desarrollo: la autodeterminación, capacidad que hace del hombre un ser capaz de decidir.

Bibliografía:

- Di Segni, S. (2002) *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As.
- Doltó, F. (1988) *La causa de los Adolescentes*. Ed. Seix Barral. Bs. As. 1990.
- Griffa, M. y Moreno, J. (2005) *Claves para una Psicología del Desarrollo. Vol II*. Lugar Editorial. Bs. As.
- Lidz, T. (1980) *La persona. Su desarrollo a través del ciclo vital*. Ed. Herder. Barcelona.
- Obiols, G. A y di Segni de Obiols, S. (1993) *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Kapelus editora. Bs. As.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1955) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Ed. Paidós. Bs. As. 1972.

Carlos Onsari y Jesús Strani, ISEF Ciudad de Gral Pico

Dentro de la Línea curricular de la Práctica Profesional y la Investigación, los estudiantes transitan diversos dispositivos de formación. El Espacio Curricular correspondiente al cuarto año, Residencia y Trabajo Final, se compone por cuatro dispositivos propios (Formato Base, Laboratorio de Coordinación, Proyectos de extensión y Seminario de Investigación) y se integra a uno que atraviesa los espacios de segundo, tercero y cuarto año, el Taller Vertical. Los estudiantes que cursan este espacio curricular del cuarto año, participan en el Taller Vertical en carácter de coordinadores de comisión, tras haber superado las experiencias anteriores de observadores y practicantes. Se presenta a continuación un documento de trabajo producido por dos de esos dispositivos (Formato Base y Laboratorio de Coordinación), para explicitar la tarea de la comisión y el rol del coordinador

¿Qué entendemos por el trabajo en Comisión?

La tarea de la comisión implica un grupo de alumnos trabajando de manera coordinada en la ejecución de un proyecto.

La comisión no responde por el resultado final y en cambio cada uno de sus alumnos responde de forma independiente en el espacio de incumbencia.

Cada alumno será especializado en una función determinada en su espacio respectivo, de observador, de practicante y de coordinador. Cada alumno del equipo es responsable de un cometido y sólo si todos ellos cumplen su función será posible sacar el proyecto adelante. La tarea en comisión no es simplemente la suma de aportaciones individuales. Un grupo de alumnos trabajando juntos en la misma materia, pero sin ninguna coordinación entre ellos, en la que cada uno realiza su tarea de forma individual y sin que le afecte la tarea del resto de compañeros, no forma un equipo.

Entendemos que el trabajo en comisión se basa en:

Complementariedad: cada alumno conoce una parcela determinada del proyecto. Todos estos conocimientos son necesarios para desarrollar la tarea propia de la comisión y de su espacio respectivo adelante.

Coordinación: el grupo de alumnos, con un coordinador en la conducción de la comisión, debe actuar de forma organizada con vista a desarrollar el plan de clase adelante.

Comunicación: el trabajo en comisión exige una comunicación abierta entre todos los alumnos, esencial para poder coordinar las distintas actuaciones individuales.

Confianza: cada alumno confía en el buen hacer del resto de sus compañeros. Esta confianza le lleva a aceptar anteponer el éxito de la comisión al propio lucimiento personal.

Cada alumno trata de aportar lo mejor de sí mismo, no buscando destacar entre sus compañeros sino porque confía en que estos harán lo mismo; sabe que éste es el único modo en que la comisión pueda lograr su objetivo.

Compromiso: cada alumno se compromete a aportar lo mejor de sí mismo, a poner todo su empeño en sacar la tarea adelante.

El ISEF asigna a la comisión la realización de un proyecto: la comisión recibe un cometido determinado, pero debe disponer de autonomía para planificarse, para estructurar la tarea.

La comisión responde de los resultados obtenidos pero goza de libertad para organizarse como considere más conveniente. Dentro de ciertos márgenes y normas la comisión tomará sus propias decisiones sin tener que estar permanentemente solicitando autorización a los profesores de los respectivos espacios y/o ámbitos.

Las principales funciones del alumno-coordinador de la comisión

Organizar LA COMISIÓN: quién se va a ocupar de cada aspecto, normas de funcionamiento (nivel de autonomía de cada alumno, coordinación del equipo, reuniones, entrega de planes e informes en fecha, asistencias varias, etc.).

Procurar a LA COMISION los recursos necesarios para realizar su labor, (teóricos, materiales, etc.).

Tratar de lograr una COMISIÓN cohesionada, eficiente.

Supervisar el cumplimiento de los objetivos y planes de clases, verificar que se va avanzando en la dirección adecuada tomando en caso contrario las medidas oportunas como la de informar al profesor del espacio respectivo.

Supervisar la tarea de los integrantes antes de presentar los resultados al ámbito y/o espacio respectivo.

Centralizar la relación de la comisión con el resto del Taller Vertical especialmente con los profesores de los ámbitos donde funciona la comisión.

De la evaluación de los coordinadores de las comisiones

La evaluación de los coordinadores de las diferentes comisiones puede plantear problemas dentro de la organización del Taller Vertical.

Los diferentes ámbitos que conforman el Taller Vertical están organizados en espacios y dispositivos, con estructuras definidas; con contenidos y objetivos diferentes y compartimentalizados. Las comisiones rompen con estas estructuras. La tarea de la comisión implica un grupo de alumnos de diferentes espacios trabajando de manera coordinada en la ejecución de un proyecto, el Taller Vertical.

Es frecuente que los alumnos de las comisiones tengan que compaginar su presencia en las mismas con sus cursadas habituales, lo que puede originar problemas en el funcionamiento de la comisión.

En las comisiones participan alumnos de espacios diversos que reportan por tanto a profesores diferentes pero que en la comisión son liderados por un alumno-coordinador del espacio de Residencia y Trabajo Final.

Por otra parte, en el desarrollo del Taller Vertical la coordinación de la comisión realiza tareas que afectan a ámbitos y espacios diferentes y que en teoría corresponderían a distintos ámbitos y/ o espacios del Taller Vertical.

No es la intención que el coordinador de la comisión al proceder del espacio de Residencia y Trabajo Final genere celos entre colegas ya que lidera alumnos de otros espacios.

Por otra parte, en muchos profesores sigue prevaleciendo el trabajo individual, donde el trabajo de la comisión no deja de ser algo novedoso en lo que no se tiene demasiada experiencia y de lo que inicialmente se desconfía.

Hay que aprender y enseñar, los profesores y alumnos a trabajar en equipo, con las diferencias que ello

comporta respecto al trabajo individual.

Algunos profesores pueden llegar a pensar que la coordinación de estas comisiones supone una pérdida de tiempo. "Siempre hemos funcionado así y nos ha ido bien, ¿por qué cambiar?!" Por ello, hay que evitar a toda costa que la coordinación de la comisión se desarrolle como algo ajeno al Taller Vertical, algo exótico, diferente. Además, algunos profesores pueden ver en la coordinación de las comisiones de trabajo una amenaza a su posición: invaden nuestras áreas de competencia, etc. Puede que no se trate de un rechazo directo, evidente, pero sí de un enfrentamiento silencioso, sutil, que puede resultar muy dañino (no facilitándole la información necesaria, no dándole el apoyo necesario, superponiéndose en los criterios de evaluación, etc.).

La introducción del alumno-coordinador de la comisión en la misma debe contar con un apoyo visible de los profesores. Todo lo anterior explica que en muchas comisiones los alumnos-coordinadores no cuenten de entrada con la simpatía de parte del resto de los alumnos de la comisión, lo que exige que se les apoye desde los profesores, de lo contrario es posible que se queden empantanados ante la hostilidad o vacío que encuentran. Estos apoyos de los profesores de los respectivos espacios y ámbitos permitirán que el resto de los alumnos de la comisión se convenza de que hay que apoyar la tarea de los alumnos-coordinadores, que no puedan boicotear su labor.

El equipo de los docentes de Residencia y Trabajo Final se propone desarrollar una buena comunicación con el resto de los profesores de los ámbitos y los espacios, integrarse en el Taller Vertical y no quedar como un mundo aparte. Para evitar posibles malentendidos el espacio de Residencia y Trabajo Final intenta fijar claramente el cometido del equipo y su ámbito de actuación (para evitar que ningún ámbito se sienta invadido en sus competencias). Todo ello se debe comunicar tanto al propio equipo de Residencia y Trabajo Final como al resto de los espacios y ámbitos del Taller Vertical. Que todo el mundo tenga claro que no son el resultado del capricho del equipo del espacio sino que responden a una la visión de la organización del espacio de Residencia y Trabajo Final dentro del Taller Vertical.

Por otra parte, si el ISEF desarrolla y fomenta el trabajo en comisión debe tener en cuenta esta realidad en aspectos tales como la evaluación del alumno-coordinador y su acreditación, como responsabilidad del espacio de Residencia y Trabajo Final.

En ambos casos no se podrán basar únicamente en el trabajo individual sino que también tendrán que tener en cuenta el desempeño de la comisión en la que participa. Además, la formación que se brinde al alumno-coordinador intenta considerar este nuevo método de trabajo.



A continuación se presentan dos artículos que tienen que ver con la voluntad de establecer estilos reflexivos sobre las prácticas de enseñar.

El primero refiere a la revisión de las prácticas institucionales en la formación de profesores y los siguientes, a tareas de revisión de los alumnos a partir de sus prácticas, en el contexto del Espacio Curricular de Residencia y Trabajo Final, correspondiente a la Línea de Práctica e Investigación. –en los números 2 y 3 de La Pampa en Movimiento podrán encontrarse otros relatos similares.

Todos los artículos presentados en esta sección podrían participar de la sección especial dedicada a la evaluación.

Revisando las prácticas en la formación *(esbozo de una primera parte)*

De la redacción de La Pampa en Movimiento

Continuando un hábito algo irregular pero recurrente de someter temas al debate, con la intención de problematizar aspectos de la formación, durante el mes de mayo hemos planteado una conversación colectiva con un grupo de ex alumnos que actualmente desempeñan otras tareas en el equipo del ISEF. Como valor agregado, nos dedicamos a disfrutar del aporte anímico de quienes han compartido un camino y lo intentan llevar más allá...

Necesitamos escuchar lo que estos jóvenes tienen para decirnos. Porque han vivido una experiencia personal que enseña, porque muestra una tendencia consistente en querer participar cada vez más en las decisiones que hacen a la formación en el ISEF. En los últimos años, nuevas acciones han colaborado en el armado de una red de participación de grados crecientes de calidad. Algunos de ellos, son: el ejercicio de integrar el Consejo Consultivo, aportar en la Revista, organizar y exponer en las jornadas de investigación, debatir para la evaluación institucional, discutir sobre la Ley de Educación, formar parte de delegaciones institucionales en eventos externos. También la integración de proyectos de investigación institucionales, con aportes de alumnos de distintos cursos y otros.

Estuvieron María Inés, César, Paola, Gabriel, Eduardo, Fernando, Alejandro, Federico, luego Martín. No pudieron asistir Germán, Mauricio, los dos Pablo, Viviana, Gabriela, José, Patricia. Todos ellos actualmente en funciones de profesores, ayudantes o en programas de investigación.

Planteamos la conversación en torno a tres ejes:

Revisión de aspectos positivos y negativos de su formación

Apropiación de nuevas perspectivas formativas por fuera del Instituto

Lo que pueden aportar o aportan desde el lugar que están ocupando ahora

¿Por qué estoy acá?

“... ¿por qué estoy en esa cátedra? Tal vez por inte-

revisando prácticas

rés o por gusto, porque desde que tuve la primera experiencia en el primer campamento acá en el Instituto me fascinó la cátedra, me gusta todo lo que está relacionado a hacer actividad al aire libre, entonces tal vez por eso me volqué a ser ayudante en esta cátedra.”

“Y el porque lo hago, me parece lo más importante brindar la experiencia de formación mía a los alumnos, me parece que ellos se pueden llevar, desde otro lugar, no solamente desde el profesor, o de lo que ellos mismos puedan crear como grupo, sino también desde otros chicos que han pasado por el espacio curricular, un aporte.”

“...pero lo que nosotros en cuatro años en Seminario de Investigación, me parece interesante empezar a plasmarlo en algún proyecto, que no vaya de prueba, que no nos sirva a nosotros como una evaluación de un área o de una materia específica, sino que podamos hacerlo en un proyecto en serio.”

“...Siempre fue mi intención poder entrar nuevamente al ISEF porque al ser alumno me había pegado mucho la propuesta, me había enamorado de la propuesta curricular del Instituto, de la manera y de la forma en qué éramos atendidos como alumnos y eso motivó también ciertas injerencias que había dentro del Instituto, porque no todas eran buenas, me motivó a que una de las principales intenciones fuera desarrollar la profesión docente dentro del instituto de formación.”

“...la verdad que lo sentí como un desafío entrar a trabajar en el núcleo de investigación, porque no me veía con mucha preparación para hacerlo, en ese sentido fue un desafío. Y bueno, ese es el motivo y después de tres años de trabajo en el núcleo me parece que han pasado muchas cosas interesantes.”

“...me preocupa lo que es la parte de problematización en cuanto a la producción de conocimiento y me parece que hoy por hoy la investigación es una de los

pilares que se están realizando para poder producir y problematizar el conocimiento que uno día a día en la práctica...”

“Sé que puedo brindar muchas cosas, más allá de lo conceptual, puedo brindar mi experiencia como alumno y mis inquietudes, que generalmente ayudan. Las inquietudes son las preguntas que ayudan a encajarse en el encuentro de lo que tiene que ver con el conocimiento.”

Pasando sin querer a rescatar los buenos aportes en la formación...

“... si bien hace muy poco que terminé, en relación con la experiencia que tuvimos en cuarto con la investigación es como que me abrió una nueva ventana en algo que me di cuenta que me gusta. Me di cuenta que me gusta participar en investigaciones activamente. Soy mucho más para trabajar y me cuesta mucho sentarme a leer y estudiar sola. Me gusta charlar y debatir, que me parece la forma más rica de aprender y de enriquecerse cada uno. Rescato la investigación desde primero por los cuatro años porque nos ayuda en algo que el Instituto tiene bien fija la mirada que es ser autocríticos como docente, criticar nuestra práctica para mejorar, cambiar, buscar nuevas estrategias para enseñar mejor, ayudar a resolver diferentes problemas; me parece que es muy positivo y me gustaría, estando como ayudante de cátedra poner mi granito de arena también, que los chicos sean autocríticos y empiecen desde temprano a observarse, poder ver qué cosas los influenciaron para ser como son hoy y cómo eso lo pueden afectar para las prácticas futuras. También me ayudó mucho la formación en comunitarias y me ayudó a los trabajos fuera del Instituto en las colonias. Trabajar con un público tan variado y heterogéneos como es comunitarias me ayudó a tener herramientas para enfrentarme con públicos tan diferentes, como tener chicos con características totalmente diferentes, discapacitados, hemipléjicos dentro del mismo grupo de comunitarias y tratábamos de rescatar al máximo cada experiencia o herramienta que nos dieron en el Instituto. Yo siento que tengo un montón de herramientas y los trabajos que he hecho por fuera del Instituto me lo han demostrado y la gente que ha trabajado conmigo de alguna manera me lo ha hecho saber. Y eso me parece re importante.”

“...yo descubro lo del Instituto cuando me voy, no pude valorar estando en el ISEF un montón de cosas y de profesores y cuando ingreso a trabajar en la escuela hogar de Ojeda y después escuelas especiales y comunes, creo que lo que más valoro del ISEF, después de casi 10, 13 años de docencia es la posibilidad de que por más que cambien los ambientes, hay una base pedagógica y didáctica que me parece que es lo más importante. Porque tampoco me imaginaba trabajando en una escuela hogar y sin embargo me fue muy bien, no me imaginaba trabajando en una escuela especial, con chicos especiales y las herramientas didácticas y



para mirar la práctica me ayudaron muchísimo y mucho menos aún me imaginé trabajando en el mismo ISEF. Eso es un poco lo que puedo contar con respecto a las experiencias externas y el valor que tiene o que tuvo para mi la formación.”

“...se trabajó siempre desde una postura de revisar un montón de conocimientos, digamos desde una postura crítica de lo que es el conocimiento y de los conocimientos que tienen tanta vigencia y que se reproducen en el campo de la práctica, yo creo que trabajar desde una postura crítica, esto es muy personal, es trabajar también muy democráticamente porque no condicionás al alumno, no se le quiere vender algo para que lo reproduzca, una postura crítica o interpretativa también podría ser, te permite a uno ubicar y desarrollar un rol en función de la identidad que uno forma en el trayecto de la formación.”

“Lo que yo más valoro del instituto es que a través de las diferentes materias, más que nada las sociales, a mí me ayudó (tal vez sea exagerado) a abrir los ojos ante las problemáticas sociales de los diferentes grupos que pertenecen, ya sean niños, adolescentes, personas de la tercera edad, el joven...”

“... desde que pregunté cómo hacía para ingresar al Instituto lo que más me pegó fue la cuestión humana, porque la mayoría de las instituciones de nivel superior, universitarias, estaban totalmente deshumanizadas o me tocó vivirlas así en mi época. Lo que valoré fue, no sólo el discurso sino que encontré muchas respuestas a las preguntas que yo ya traía como adulto que ingresé. Respuestas acerca de la valoración de los sujetos, del docente como profesional, las responsabilidades que tiene que tener uno como docente para con el otro que forma y lo quiero relacionar con las prácticas fuera del Instituto, porque muchas veces se dice, “nosotros no salimos formados para”. A mí me tocó trabajar en el deporte de competición, fútbol, que yo no tenía formación y sin embargo con la herramienta, como ustedes dicen la herramienta más importante que nosotros nos llevamos de acá es poder pensar, saber dónde buscar, dónde mirar, saber a quién preguntar, y me pude desarrollar bien y hasta exitosamente en un ámbito en el que yo no había sido bien formado. Me pasó lo mismo en la gimnasia artística que yo la odiaba

porque me pareció muy disciplinadora de los cuerpos, sin embargo a través de la idea de infancia que acá había, la idea de prácticas corporales que acá se transmitió a pesar que era el plan viejo, pudimos enseñar gimnasia artística, tener logros deportivos en la gimnasia artística sin la metodología tradicional de la gimnasia artística. Sino teniendo en cuenta al sujeto de las prácticas y no respondiendo a las exigencias del deporte en sí, sino mirando primero al sujeto que estaba en esas prácticas que es lo que yo más valoro de la formación de acá, que son estas herramientas, el saber pensar, el saber buscar, y no esas recetas que se pueden buscar en cualquier libro o lugar y lo más importante es ese pensamiento que nos abrieron acá y que me perseguirá por el resto de mis días, por suerte o por desgracia.

“Lo más rescatable es esto, pensar, poder debatir, discutir ideas, lo que se hace en muchos espacios y es lo que más rescato y al mismo tiempo el lugar que muchos docentes nos dan como sujetos activos y de cómo debemos empezar a relacionarnos con el conocimiento. ¿Somos sujetos pasivos que esperamos todo del docente o somos nosotros capaces de poder salir investigar, genero la duda. Si no sé algo que el Instituto no me dio puedo llegar a ver a un libro, consultar y generar los conocimientos como sujetos activos. Eso lo rescato mucho y en estos momentos lo estoy utilizando.”



Peligros y problemas...

“La formación en el Instituto te muestra dos caminos, uno que es pura y exclusivamente crítico y ayuda a la búsqueda del verdadero conocimiento, de la verdad y todo lo que significa recorrer ese camino, que es de investigación, comentar, recoger datos discriminar otros y sobre todo lo que tiene que ver con la comunicación con el resto.

Y si no está el otro camino, por el cual uno puede llegar a rendir exitosamente los exámenes, apartarse y

hacer la suya.

Creo que las características de mi personalidad, de mi formación y hasta de mis falencias como estudiante me llevaron por el camino de la crítica, el camino de la investigación, el camino de no creer, con lo cual esto significó perder muchas cosas y también ganar muchas cosas. Pero uno es eso, lo que está dispuesto a perder, ¿no es cierto?

“... sólo que algunos profesores no van con el ideal que el ISEF persigue y que eso se contrapone a lo que hace pensar, al final cómo es, un sujeto crítico, activo o todo lo contrario, porque hay materias en las que uno es solo espectador, que no participa en nada, y otras que te dan mucha más participación.”

“... se ve por ahí un discurso por parte de algunos profesores y también en la práctica que se lleva a delante y otros profesores se ve que no acuerdan con eso, y van como por otra línea por así decirlo. (...) no sé si se entiende muy bien el sentido que tienen los talleres, si el ISEF logra exponer por qué son los talleres así y también hay una línea docente que acompaña ese reclamo de los propios alumnos que me parece que está siempre dando vueltas, pero por ahí a veces silenciado, o tal vez los mismos profes de los talleres no se si se animan a decirlo (...) se ve cómo algunos toman en cuenta el sujeto, la experiencia que tienen y se recrean los sabe-

res que ellos tienen y otros que realmente no lo tienen en cuenta y que se ve una práctica que es bastante orientada a un sujeto pasivo o reproductivo, acrítico. Me parece que lo que más hay que revisar y por eso valoro lo del ISEF; investigar la propia práctica docente en el ISEF; hay que mirar la clase, observarla, recaudar datos, analizar, interpretar y tratar de ir mejorando, más que nada en ese doble discurso que hoy veo.”

“... en algunos deportes que se buscaba enseñar, no me enseñaron a enseñar el deporte y eso

por ahí es el punto flaco que me llevé y que hoy en día, esta bien, no estoy enseñando deporte en este momento, por ejemplo si yo tengo que vivenciar algún tipo de esta práctica cómo evoluciona un deporte en diferentes sujetos con diferentes edades, atravesando por diferentes etapas evolutivas, cómo lo trabajo...tengo un montón de interrogantes, me llevé todas estas preguntas, pero me las llevé en función de que por ahí me exigían que yo sepa hacer un dribling, realizar bandeja, buscar un producto y no enseñarme a enseñar y yo creo que esto es un punto muy flaco...”

"... para mí sería interesante que los profesores pusieran en evidencia cuál es su modo de entender la enseñanza, el aprendizaje, porque así nosotros podríamos decir "coincido con esta forma de enseñar o de entender el aprendizaje, con esta concepción de sujeto" y más allá que nos den herramientas en el Instituto en los diferentes años para poder dilucidar nosotros cuándo un profesor es crítico y cuándo no, que es algo también de lo que ustedes nos enseñan, que no lo hagamos de forma oculta, que pongamos en evidencia cuáles son las intenciones de cada profesor. Podrían proponer que todos los profesores lo hagan, por una cuestión de metodología también, porque esto de que hay materias que se tienen que se tienen que enseñar de determinada manera, es algo que se podría poner en tela de discusión y no nosotros ser tan inocentes de tragarnos ese versito. Nosotros deberíamos poder discutirlo, pero a veces las características de las personas no te dan el espacio, que es algo que también hablábamos."

"Yo muchas veces me pregunto qué es ser crítico. Hay una diferencia grande entre decir que uno es una persona crítica a tener una práctica crítica. Creo que la diferencia está en el vínculo y en ese vínculo construir con los alumnos. Porque si uno dice que es crítico y en toda la hora de clase no escucho, no voy hacia el alumno y siento, creo que al día de hoy no estamos debatiendo con los alumnos, quizás porque no damos los espacios o porque los alumnos no están preparados, o tienen miedo, pero me parece que lo del vínculo es interesante para tener una prácticas más o menos críticas. Además en esto de ser crítico, ¿nos bancamos cuando un alumno piensa distinto a nosotros?, ¿cómo actuamos?"

"... me parece más lamentable algunos profesores que no se den cuenta que hay alumnos que no tiene problemas para aprobar y que se lo beneficia con esa marca y también me parece lamentable que el profesor no haga nada para que esos que tienen buen registro no les ayuden a los otros que no tienen buen registro, o sea, esto me parece más allá de la enseñanza, transferir a un modo de entender al sujeto de nuestra práctica y eso si es transferible. Y eso sí me parece lamentable, porque de última más allá del contenido curricular (...) Y yo no estoy tan de acuerdo con por un lado sea la teoría y por el otro la práctica, la crítica más grande que yo hago de los talleres, y eso que yo soy integrante de un taller, es que nosotros tenemos que poner en evidencia la teoría que ustedes rescatan por ejemplo de las materias sociológicas. Si nosotros trabajamos todo el tiempo con esos contenidos, todo el tiempo, pero desde la práctica, desde el diseño, desde el juego, o desde la actividad, entonces por qué no lo pueden ver ahí, esto es lo que me rompe la cabeza, por qué esa teoría que ustedes rescatan de la psicológica, de la sociológica, no la pueden ver ahí en los talleres, esto me rompe la cabeza, porque está y tiene que estar en práctica, no es solamente un discurso que es bonito..."

Y el futuro...

"Es interesante preguntarse por el futuro, para mi generación, que ha estado carente de ideología y de proyectos sociales. Yo me pregunto, no sé si para los que estamos acá, apuesto a un proyecto colectivo del Instituto con un recambio generacional. Me veo en la construcción de un proyecto educativo interesante en los próximos diez o quince años. Es el deseo que tengo. Nosotros estamos investigando la práctica. Tenemos hipótesis de stress y cansancio en muchos docentes. Hay que pasar a un proyecto educativo con un poco más de consenso. Yo creo está faltando consenso y que la contradicción enseña, hay que ver cómo se la plantea, pero enseña. En el núcleo, valoro el trabajo en equipo que hacemos. Lo facilitador que es trabajar y tomar decisiones. La relación con el conocimiento que tenemos como campo es bastante conflictiva. Acá hay libertad, hay trabajo en equipo y mi apuesta es esa, al margen que me veo proyectado en un grupo de docentes jóvenes. Hoy estoy convencido, no tanto cuando estudiaba, que esta es la Educación Física de aquí a cuarenta o cincuenta años."

Para un cierre

Se presentaron algunos párrafos que reflejan sólo parcialmente el contenido de una conversación que formaliza un diálogo permanente, necesario, que debe ser profundizado y nos señala caminos de problematización, por ejemplo:

Escasa comprensión por parte del colectivo de actores institucionales del lugar de la práctica personal de actividades corporales en el planteo curricular

Resistencias de algunos profesores a implementar el curriculum como un acuerdo, como un proyecto colectivo, como programa político

Contradicciones poco explicitadas en las concepciones de sujeto, de aprendizaje y de enseñanza

Dificultades para visualizar la construcción de proyectos de futuro

Pero también:

Apreciación positiva de la instrumentación didáctica y profesional para una amplia posibilidad de trabajo en la profesión

Promoción de un vínculo activo con el conocimiento

Cuidado institucional por los actores de la formación

Pero sólo son pistas... seguimos en la búsqueda...

Deberá continuar...

Revisando mi práctica

*Raúl Ermesino,
estudiante del ISEF Ciudad de General Pico*

revisando prácticas

Tarea: Realizar un informe sobre un problema de la práctica de la enseñanza, descripción, posibles hipótesis, estrategias y resultados.

Tema: Problemáticas surgidas con el grupo clase durante la práctica pedagógica realizada en el ámbito escolar de EGB 2

Descripción del problema: Esta práctica fue realizada el año 2005, ubicada en un barrio de General Pico, donde tuve que dar clases en el primer cuatrimestre, a los chicos de 4° año. Se trataba de un grupo muy dinámico. Durante las clases diagnósticas y los recreos pude dar cuenta de ello, observando sus actitudes, tanto individuales como grupales. Había una separación por sexo muy marcada. En el recreo noté que cuando jugaban a perseguirse solo lo hacían entre varones, mientras que las mujeres se encontraban en otro lugar del patio jugando a otra cosa. Si bien el trato entre ambos sexos era normal, no se agredían ni pegaban, había una resistencia a unirse para jugar. Tal vez actúan de ese modo porque la profesora de educación física no trabajó esto o tal vez sea por la edad. Por eso decidí abordar este problema a través de tareas que se realicen en forma mixta. El trato entre los compañeros durante los juegos me demostraba que el grupo era muy competitivo y activo, en especial los varones. Por ejemplo cuando jugaban al fútbol en el recreo lo hacían con muchas ganas, como si compitieran por algo; es más, esta euforia era tan grande que la directora decidió quitarles la pelota durante los recreos porque a veces el juego se volvía muy brusco o violento entre los que participaban, dando lugar a peleas. Otra prueba de esto era que la profesora de Educación Física había hecho un convenio con los alumnos de 4to año, más específicamente con los varones, que consistía que en una clase por mes podían jugar al fútbol toda la hora y las mujeres al delegado, a cambio de que estos trabajen motivados durante su clase. Se ve claramente el currículo oculto que hace referencia al sexismo, ya que los varones hacían fútbol y las mujeres jugaban al delegado, y yo me pregunto por qué no las dos cosas, por qué no se dan iguales oportunidades a las chicas que a los chicos. Esto nos dice que nuestra cultura es fundamentalmente patriarcal y que la profesora de Educación Física no lo advierte. Todo esto me decía que era un grupo difícil de llevar hasta el punto de hacer pactos entre un profesor y sus alumnos, pero no me incomodó en ningún momento porque durante mi práctica con ellos nunca se acordaron de aquel pacto, pero ese es un tema aparte.

En cuanto a la profesora de Educación Física, puedo decir que su postura frente al grupo y al contenido de la educación física tenía un carácter "liberal", ya que ella

hacia más hincapié en la conducta de sus alumnos que en su aprendizaje. Por ejemplo al finalizar sus clases, ella hacía una tabla en el pizarrón con los números del 1 al 10 e iba ubicando a sus alumnos en relación a cómo fue su comportamiento durante la clase y creo que con esto buscaba que los que se "portaron bien" lo siguieran haciendo, mientras que los que se "portaron mal" imiten a los primeros, aunque por lo visto no había mucha influencia en esto porque el "mal comportamiento" era muy relativo, así como también el "buen comportamiento", que variaba clase tras clase. Otra cosa era que los chicos carecían de límites o si se los daba la profesora eran muy pocos o no insistía sobre ello. Por ende, se podría decir que estamos frente a un currículo oculto, ya que de manera implícita a la profesora le preocupa más el comportamiento que el contenido que sus alumnos podrían apropiarse. En cuanto al contenido, por lo que pude ver en las clases diagnósticas, no era muy variado, era fútbol para los varones y delegado para las mujeres, y lo peor de todo era que la clase carecía de intervenciones, la tarea no evolucionaba en ningún momento, sólo la profesora les decía que cuiden los elementos y que no se peguen entre ellos. También se pudo observar que muy a menudo, la profesora se encontraba a un costado del salón, manteniendo charlas distendidas con alumnos que no participaban de la clase, en lugar de pedirles que retornen a ella y jueguen. Este comportamiento de la profesora llegó a ser conversado por la Comisión.

La maestra del grado me mostró otra realidad, ya que cuando los iba a buscar para comenzar la clase se notaba que el grupo era distinto. A la profesora de Educación Física en ocasiones no le hacían caso los alumnos. En cambio cuando la maestra del grado los iba a buscar al patio, se los veía sumisos y ordenados. Pudimos observar que ella les gritaba mucho y los amenazaba constantemente con llevarlos a la dirección. No me parecía correcto tratarlos de ese modo por más que mis clases con ellos no fueran lo más pacíficas y ordenadas. De hecho en mis primeras clases, me costó mucho organizar al grupo para explicar las tareas. Se volvía tedioso juntarlos para explicarles las tareas, a veces mantenerlos enganchados en ellas, que presten atención, porque si no estaban corriendo o escondidos en el escenario, corrían por la galería o se iban al baño sin permiso o se peleaban entre ellos o hacían otras cosas que no tenían que ver con lo que les planteaba. Todo esto sucedió con mucha frecuencia durante las primeras clases ya que al ser un grupo muy activo, demandaba un gran control, era como que debía tener ojos hasta en la nuca, porque cuando me distraía o les daba la espalda, ya estaban haciendo otra cosa.

Entonces, de acuerdo a lo descrito, se me genera-

ron algunas preguntas:

1) ¿En qué contribuía yo, como practicante, para que los alumnos se comportaran de esa manera?

2) ¿Cuáles eran los factores externos a mí que pudieran influenciar a los alumnos y que fueran determinantes en su comportamiento?

Hipótesis

Mi falta de experiencia en cuanto al manejo de un grupo, puesto que nunca antes lo había hecho

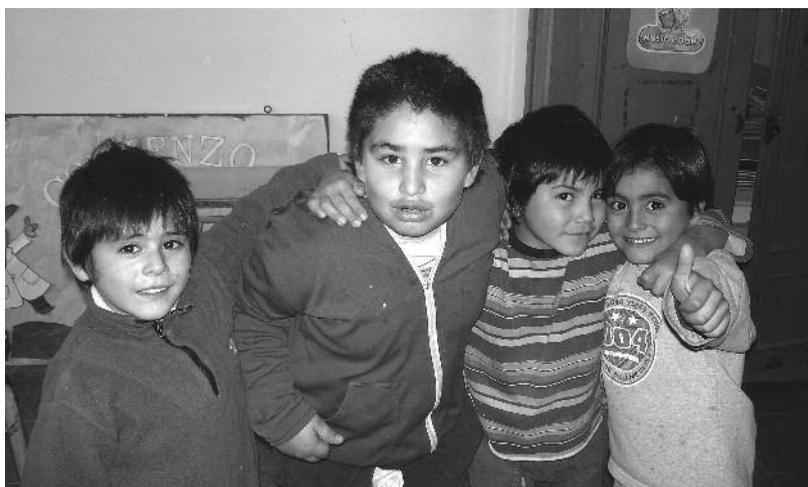
El contenido propuesto por mí no era lo suficientemente motivante para ellos, puesto que en varias ocasiones notaba que se aburrían

Las consignas dadas por mí eran poco claras, o muy extensas para ellos

Mi posición o ubicación con respecto al grupo, ya que a veces me ubicaba en algún lugar del salón desde el que no podía ver al grupo completo

Mi actitud pasiva en momentos en los cuales debería ser más estricto y poner límites

2.1) La resistencia por parte de los chicos hacia alguien nuevo (yo) y que de pronto empieza a marcarles



límites, ya que la profesora de Educación Física no lo hacía.

2.2) La falta de límites impuestos por la profesora de Educación Física.

2.3) El desinterés de la institución por verificar el proceso de los alumnos durante las clases de Educación Física.

2.4) La Constante charla de la profesora de Educación Física con los alumnos durante mis clases.

Estrategias:

Las estrategias implicadas hacia el problema en cuestión remiten más a mi funcionamiento como prac-

ticante que a factores externos ya que había factores que eran muy difíciles o imposibles de modificar poro

parte de la comisión o mía. En cuanto al contenido que les propuse hubo situaciones en que eran muy fáciles de resolver o que no que no se adaptaba a su edad, por lo tanto les propuse contenidos más adecuados y motivantes para ellos. Sobre las consignas, con la comisión se busco la manera de que sean más rápidas y efectivas, de modo que no pasen demasiado tiempo escuchándome, ya que en ocasiones la atención les duraba muy poco. Al igual que las consignas, se trató el tema de mi posición corporal y espacial, de modo de divisar al grupo entero, como ubicarme en un extremo del salón de espaldas a la pared y no en el medio como lo hacía antes. También la comisión me aconsejaba que en ocasiones me vuelva un poco estricto, que "les pegue un grito" solo cuando sea necesario y les llame la atención a fin de cambiar, cuando lo necesite, mi actitud pasiva en el grupo. En cuanto a la charla de la profesora con algunos alumnos durante mis prácticas fue un tema que se charló mucho con la comisión y la cátedra llegando a la conclusión de pedirle a la profesora que no

trate de distraerlos o no les dé charla a los alumnos, obviamente pidiéndolo de una manera sutil para evitar roces. Resultados: En cuanto al contenido les propuse otras acorde a su edad, por ejemplo el softball, juegos de iniciación atlética, el cual me dio buenos resultados, se veían motivadas a jugar, casa que mejora, con el correr de las clases, el tema de la atención para conmigo y su comportamiento. Sobre las consignas cambie la forma de darlas, más cortas y precisas. También decírselas más lentamente, ya que hablo rápida y a veces no me entendían. También cambié mi posición corporal de modo que tenía una buena visión del grupo, ya que aprendí a ubicarme en las extremas del

salón y contra la pared, lo mismo sentarme con ellos, ya que estando a su misma altura algunos alumnos me abrazaban a se me colgaban. Hubo algunas ocasiones en que tuve que gritarles para que me escucharan ya que sentía que me superaba la situación. Dio buenos resultados porque parecía que salo respondían a los gritos, pero tampoco quería hacerla seguido porque si no se iban a acostumbrar a que les grite hasta llegar a un punto en que no van a responder y segundo porque no va con mi forma de ser. Por ultima se habla con la profesora sobre su charla con las alumnas durante mis practicas pero no dio muy buenas resultados porque a veces lo seguía hacienda.

Fuentes de datos:

Diario de campo

Observaciones de la comisión y autoobservaciones

Bibliografía:

"El currfculo oculto", Richard Tinning.

Lucio Ciampoli, estudiante del ISEF (ingreso 2007)

Es habitual oír comentarios que cuestionan la legitimidad de los reclamos de algunos sectores de la sociedad, también los que afirman que los métodos no son los indicados, pero aunque las afirmaciones abundan, las críticas reflexivas, la empatía, la conciencia y la comprensión de las motivaciones que impulsan los reclamos escasean.

Hace un tiempo atrás, el sector que desde antaño se avocaba sólo a transmitir a los niños, niñas y adultos que integraban las comunidades escolares los conocimientos básicos para formar a un individuo socialmente competente, comenzó a frecuentar un área que aparentemente no era correspondiente a su "rol", el de los movimientos sociales. ¿Pero de que se quejaron? El primer gran movimiento docente como reclamo a la política Neoliberalista del gobierno de Menem (1989) fue la "Carpa blanca" (1997-1999) pero, ¿por qué? El estado nacional descentralizó parte de sus responsabilidades, asignó a los gobiernos provinciales la "carga" de lidiar con todos los gastos que la educación representara sin aportar ayuda alguna. Se generó así una brecha salarial entre los docentes de las provincias ricas y las pobres. La "Carpa blanca" se levantó el 30 de diciembre de 1999 tras conseguir que el gobierno nacional ayudara a las provincias mediante el incentivo docente. Mas tarde, como respuesta a la desigualdad surgió la ley de financiamiento educativo, gracias a la cual en el 2007 obtuvieron un salario mínimo móvil de \$1.040, además esta ley establece que la provincia debe invertir en educación, una fracción de los recursos obtenidos por coparticipación federal. El salario mínimo móvil asigna una base desde la que parten las remuneraciones, pero no plantea el máximo de paga.

— ¿Y por que protestaba Fuentealba? No protesta-

ron. El y sus compañeros viven en la Patagonia, donde la inflación alcanzo índices muy superiores a las del resto del país. A su vez Neuquén, Santa Cruz y Tierra del Fuego obtienen cifras millonarias de las regalías petroleras, lo que -económicamente- las ubica muy por encima de las demás provincias. ¿Y que pedían? No pedían nada, reclamaban que la redistribución del capital provincial fuera más equitativo, y que la desigual distribución de la riqueza dejara de ser un órgano regulador del status quo.

— ¿Y por que murió Fuentealba? ¿Por ser docente? ¿Por ser reaccionario?

"Docente" y "Reaccionario" parecían conceptos antagónicos hasta hace una década atrás, pero se han entrecruzado hasta el punto que la docencia se interpreta por los individuos más negligentes de la sociedad (sin distinción de clases) como un populismo.

Sobisch reprimió a docentes y/o reaccionarios, pero reprimió y al hacerlo mostró una faceta bizarra de la democracia.

Actualmente el filósofo francés Pierre Rosanvallon habla de "contra democracia" y la define como: "La expresión directa de las expectativas y desilusiones de la sociedad (respecto al gobierno electo) [...] No es lo opuesto a la democracia si no la democracia no institucionalizada, reactiva: la democracia de poderes indirectos diseminados en el cuerpo social".

Si el pueblo fuéramos todos los que nos sentamos a ver televisión para ver los revuelos sociales: ¿Quién ejercería el poder del pueblo? ¿Quién regularía el poder de lo instituido? El derecho a replica diferencia a la democracia de la dictadura, si apañamos a quienes lo reprimen: ¿De que nos quejamos?