GCBA
SIMIDE
INV
H424 B
DC 6

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
DIRECCIÓN DE CURRICULUM

EDUCACIÓN FÍSICA

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº4

E.
G.
B.

ACTUALIZACIÓN CURRICULAR



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

JEFE DE GOBIERNO
Dr. Fernando de la Rúa

VICE JEFE DE GOBIERNO
Dr. Enrique Olivera

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Dr. Horacio Sanguinetti

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
Prof. Mario Giannoni

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO
Prof. María Luisa Lemos

DIRECCIÓN DE CURRICULUM
Lic. Silvia Mendoza

1997

EDUCACIÓN FÍSICA

Prof. Adriana Elena

EQUIPO DE PROFESIONALES DE LA DIRECCIÓN DE CURRICULUM

Asesora de Curriculum: Flavia Terigi

Coordinación de E.G.B.: Cristina Armendano, Guillermo Micó

E.G.B.:

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Bromitan, Andrea Costa, Graciela Domenech, Adriana Elena, Daniel Feldman, Silvia Gojman, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel Rodriguez de Fraga, Patricia Sadovsky, Graciela Sanz, Analia Segal, Isabelino Siede, Mariana Spravkin, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy.

INDICE

Páginas

A.- PRESENTACIÓN GENERAL. I

B.- PRESENTACIÓN DE ESTE DOCUMENTO. 1

C.- EL ENFOQUE DIDÁCTICO DE EDUCACIÓN FÍSICA. 2

-Cap. 1: Las ideas sobre la Educación Física escolar. 2
-Cap. 2: Competencias y saberes. 9
-Cap. 3: La evaluación diagnóstica. 15
-Cap. 4: Los contenidos. 17
-Cap. 5: Las propuestas de enseñanza. 26
-Cap. 6: Las actividades de aprendizaje. 29
-Cap. 7: Una alianza indispensable: contenido propuesta de enseñanza-consigna-actividad de aprendizaje. 33

-BIBLIOGRAFÍA. 36

D.- LAS EXPERIENCIAS EN LAS ESCUELA. 37

-Cap. 1: Registro mi cuerpo. 37
-Cap. 2: Violencia y agresión en la escuela. Un abordaje desde la Educación Física. 45
-Cap. 3: La consigna: Un puente tendido entre el contenido y el niño. 60
-Cap. 4: Convivencia en el juego: la regla. 75
-Cap. 5: Educación en la naturaleza. 89
-Cap. 6: Construyendo la táctica. 106
-Cap. 7: La planificación: una herramienta útil detrabajo. 121

E.-PALABRAS FINALES. IV

A.– PRESENTACIÓN GENERAL

En el marco del proceso de actualización curricular al que la Dirección de Curriculum ha dado comienzo en 1995, acercamos a las instituciones de enseñanza primaria del sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires un nuevo Documento de Trabajo, el nº 4 de la serie iniciada por entonces. Se trata de documentos que se presentan por área, como los documentos nº 1 y nº 2, y que tienen por objetivo apoyar el proceso de transformación curricular que ha comenzado en el primer ciclo de la Educación General Básica y debe extenderse, a partir de 1997, al segundo ciclo y, de manera específica, al cuarto grado.

En efecto, conforme ha sido resuelto por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución 746/96), durante 1997 tendrá lugar en las escuelas la incorporación del 4º grado de la EGB. Los documentos que presentamos apoyan de diferentes maneras esta incorporación, aunque es necesario aclarar que Uds. no encontrarán en ellos un desarrollo ajustado exclusivamente al 4º grado, y ello por dos razones:

1. El proceso de actualización curricular que estamos impulsando requiere horizontes de referencia más amplios, porque no estamos proponiendo una sustitución puntual de contenidos grado por grado sino brindando elementos para una transformación en las propuestas de enseñanza que tienen lugar en las escuelas y que afectan el conjunto de la experiencia escolar de los alumnos. Esta transformación debe guardar continuidad con las muchas experiencias valiosas que las escuelas vienen desarrollando pero, a la vez, debe habilitar a las instituciones y a los docentes para identificar los aspectos en los que los cambios en la enseñanza se hacen indispensables. Estos cambios no son pensados como modificaciones parciales, sino como procesos reflexionados de mejora de la enseñanza que requieren un marco de referencia amplio para que las anticipaciones y los ajustes de las propuestas que les acercamos sean posibles.

2. Contar con marcos de referencia más amplios que un grado determinado permite tomar decisiones ajustadas a las condiciones particulares de cada una de las instituciones y de los equipos docentes. En efecto, las escuelas se insertan en el proceso de actualización curricular en condiciones diversas en lo que se refiere a la experiencia previa en el trabajo por ciclo, a los niveles de discusión alcanzados sobre sus propuestas previas de enseñanza, a las tradiciones de innovación, evaluación y reajuste de proyectos de trabajo. El criterio de apropiación progresiva de los cambios que se impulsan supone que los equipos docentes puedan tomar decisiones que alcancen el equilibrio entre continuidad y cambio que mejor se ajuste a su situación actual. Sabemos que contar con la mayor cantidad posible de elementos permite una mayor variedad en la toma de decisiones, variedad que sostenemos por cuanto es respetuosa de las condiciones particulares de las diversas escuelas.

Atendiendo a estas razones, los documentos que presentamos apoyan de diferentes maneras la incorporación del 4º grado de la EGB. Ninguno de ellos pretende abarcar la totalidad del segundo ciclo, o la totalidad del cuarto grado: proponen un recorte específico entre todos los aspectos relevantes para un planteo del ciclo o del grado, aspecto priorizado por razones que hacen a su pertinencia, su relevancia, su valor ejemplificador de modalidades de trabajo, su valor de referencia para la organización de los contenidos o de las propuestas de trabajo, etc. En algunas áreas se desarrollan didácticamente temas susceptibles de ser trabajados en 4º grado, otras acercan planteos globales para el segundo ciclo, y todos contienen propuestas generales

acerca de contenidos y enfoques didácticos que enlazan con las que estamos construyendo en cada una de las áreas a través de los sucesivos documentos de trabajo. Aunque diferentes en sus contenidos y alcances, todos los Documentos de Trabajo nº 4 comparten una característica importante: en ellos se retoman temas que hacen al desarrollo didáctico de las áreas. .[1]

Desde luego, los Documentos de Trabajo nº 4 son **de lectura imprescindible para los docentes del segundo ciclo**, pero **su lectura por parte de todos los docentes de la institución nos parece recomendable**. A quienes hoy se desempeñan en el primer ciclo, les permitirán ampliar el horizonte de su trabajo, porque podrán establecer líneas de continuidad del mismo en los años subsiguientes de la escolaridad. A quienes hoy se desempeñan en los últimos grados de la escuela, su lectura enmarcada en el conjunto de la serie de documentos de trabajo les permitirá profundizar las reflexiones sobre las continuidades con el DC 86 y sobre el sentido de las modificaciones que estamos proponiendo para la enseñanza de cada una de las áreas. A todos, la lectura de los Documentos de Trabajo nº 4 puede permitirles ampliar los marcos de referencia compartidos.

Vale la pena recordar el sentido de los documentos de trabajo en el marco del proceso de actualización curricular.[2] Reiteraremos que documentos como los que Uds. tienen en sus manos **no son "documentos para aplicar",** y esto al menos en dos sentidos:

- por un lado, no tienen sentido prescriptivo sino indicativo de los cambios que se proponen para el trabajo de enseñanza en las escuelas,
- por otro lado, no han sido concebidos para todos los contextos particulares, aunque tienen la flexibilidad necesaria para que puedan ser retomados y ajustados a tales contextos.

Sí **son documentos para trabajar institucionalmente**; esto es, para centrar las discusiones de los equipos de trabajo del segundo ciclo en aspectos críticos de las transformaciones curriculares que se requieren para mejorar la enseñanza. **También son documentos para probar**; esto es, para que en aquellos casos en que la institución, el equipo de ciclo o aún un maestro o profesor evalúen que están dadas las condiciones para ello, comiencen a diseñar propuestas puntuales, acotadas, que retomen los elementos brindados por los documentos para mejorar la enseñanza, y los pongan a prueba en el contexto específico del aula, con todos los ajustes que correspondan.

Tampoco son documentos para leer de una vez y para siempre; consideramos posible y necesario que conserven su valor de referencia como movilizadores de debates y propuestas, para lo cual es indispensable que Uds. se sientan en libertad para volver a ellos una y otra vez, para leerlos en todo o en parte, para hacerlo solos o con sus colegas.

Finalmente, insistiremos en que no guardamos la engañosa esperanza de que una serie de documentos, por bien pensada y desarrollada que sea, pueda garantizar en las escuelas suceda lo que las políticas curriculares pretenden. Como hemos dicho:

---

[1] En las *Palabras finales*, ubicadas al término de este documento, anticipamos brevemente el contenido de cada documento de área, de modo que tengan Uds. una visión de conjunto de los materiales que hoy reciben en sus escuelas.

[2] El proceso de actualización curricular en el que estamos inmersos tiene una historia en la cual las instituciones educativas han ido recibiendo documentación producida por la Dirección de Curriculum. Es importante que Uds., lectores de estos nuevos documentos, conozcan los textos previos y el trabajo institucional que seguramente se ha desarrollado teniendo a los mismos como insumo. Es probable que en su institución hayan tenido oportunidad de tomar contacto con los documentos recibidos hasta ahora e inclusive es posible que Uds. hayan sido invitados a participar en los trabajos institucionales que se han desarrollado hasta el presente. Si no es así, pueden serles útiles las referencias a la producción documental de la Dirección, que incluimos al término de este documento, en las Palabras Finales.

«Nunca, en ningún caso, la eficacia depende de los textos: un texto de calidad es necesario; pero no es suficiente. La eficacia depende ahora más que nunca de concebir y conducir al mismo tiempo los procesos de diseño y los procesos de desarrollo del curriculum, y en contrastar su significado en la práctica escolar cotidiana».

Documento de trabajo Nº 1 . Palabras Finales.

Esto implica un ida y vuelta entre las propuestas de los documentos y el trabajo docente, de modo que ambas se impliquen y mejoren mutuamente. Estos documentos no sólo *habilitan*, sino que *requieren*, un trabajo específico de los equipos docentes de las escuelas, con vistas a producir propuestas de trabajo que apunten a mejorar la enseñanza en dirección al desafío didáctico que compartimos con Uds.:

«El principal problema didáctico que debe ocuparnos hoy es qué características debe tener y cómo es posible instalar en las escuelas un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales, sabiendo que no es posible controlar el aprendizaje (buena parte de sus mecanismos de producción siguen siendo relativamente desconocidos cuando los referimos a contenidos determinados), y sabiendo también que las oportunidades sociales que tienen los niños que asisten a la escuela municipal de entrar en contacto con una variedad de experiencias significativas en términos culturales son desiguales. Este es, desde nuestra perspectiva, el desafío de la enseñanza».

Documento de Trabajo nº 3.

Es la escuela la institución que tiene como función específica garantizar a quienes asisten a ella en calidad de alumnos, a través de un adecuado trabajo didáctico que se haga cargo de la desigualdad de oportunidades con las que ellos cuentan de entrar en contacto con una variedad de experiencias significativas en términos culturales, una amplia disponibilidad de saberes que los habiliten para una apropiación crítica y responsable.

B. PRESENTACIÓN DE ESTE DOCUMENTO.[1]

Concientes de que los profesores de EF actualmente no tienen especialización en ciclos y que, por lo tanto, estos documentos llegan a todos ellos, nuestro criterio para organizarlos fue tener en cuenta :

- los conceptos de los documentos anteriores.

- los comentarios, críticas o sugerencias que nos han hecho llegar para realizar las correcciones, aclaraciones, o priorizar las líneas que ofrezcan mayores dificultades de comprensión.

- la profundización cada vez mayor de las enunciaciones (conceptos de competencias, de evaluación diagnóstica, de contenido, etc) y sus relaciones, de tal modo que nos sea posible operar con ellas: seleccionar, planificar, idear propuestas de enseñanza y consignas adecuadas, evaluar...

El enfoque didáctico general explicitado en el DC 86 y en los documentos de trabajo N° 1 y 2 se irá profundizando a lo largo de los próximos, con validez para cualquiera de los ciclos.

Uno de los nudos centrales, en este momento del desarrollo didáctico, lo constituye el hecho de comprender qué es lo nuevo o lo distinto del planteo que proponen estos documentos de la Dirección de Currículum.

En principio podemos asegurar que no contienen más (ni menos) que una profundización de las primeras ideas propuestas por el DC, lograda a partir de los aportes teóricos que se produjeron en estos años, de los intentos de llevar a la práctica estas ideas, y de los intercambios, discusiones, intentos de explicación y verificaciones realizados entre colegas de la Capital Federal.

Con el propósito, entonces, de "hilar más fino" estas ideas, organizamos este Documento de Trabajo N° 4 en dos partes: en la primera se enfatiza más en la precisión conceptual, para luego, en la segunda, ver esos conceptos en acción a través del relato de experiencias en nuestras escuelas.

[1] Este documento contó con el consenso del equipo de Supervisores de Educación Física.

C.-EL ENFOQUE DIDÁCTICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

"Enseñar es más difícil que
aprender porque lo que el
enseñar exige es esto:
permitir que se aprenda."

M. Heidegger

CAPÍTULO 1.- LAS IDEAS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.

Hay una pregunta, entre las tantas que nos formulamos los docentes en estwa época, sobre la que pretendemos reflexionar especialmente en este documento:

¿Por qué, muchas veces, hay tanta distancia entre lo que nosotros queremos enseñar y lo que los chicos quieren aprender o, simplemente, "hacer"? [2]

Para disminuir desde el comienzo las expectativas, diremos que no vamos siquiera a buscar una respuesta, sino a acercar reflexiones que puedan ayudar a cada uno en este camino de acortar esas distancias...

Creemos que una de las líneas de análisis está dada por la relación que tiene lo que ofrece la escuela con las demandas de la vida cotidiana de los chicos o, planteada desde otro punto de vista, por la pregunta acerca de si los saberes que enseña el docente son reconocidos como tales por los niños, si éstos son habilitados desde la especificidad de aquéllos, para ser competentes en su vida toda.

Esto guarda una fuerte vinculación con las ideas que tenemos los docentes de EF sobre cómo se inserta nuestra disciplina en el contexto de la escuela.

Por lo tanto, partimos de la siguiente afirmación:

Una determinada concepción sobre la EF en la escuela
implica una determinada forma de enseñarla

[2] Hemos notado que en muchas oportunidades los chicos hablan de lo que "hacen "en las clases de EF y no de lo que "aprenden" en ellas.

Sostenemos la idea de que:

- cuanto más claros tengamos los conceptos que fundamentan nuestras prácticas (la actualización teórica)

- cuanto más convencidos estemos de que es necesaria una actitud de revisión y ajuste de nuestras propuestas en función de los cambios, tanto de los teóricos como de las características de la época en que se vive (la conciencia histórica)

- cuanto más clara y explicitada nuestra postura ideológica respecto de la educación...

... más coherencia tendrá la relación entre nuestra voluntad, nuestro deseo de enseñar y nuestra acción concreta, en el momento de elaborar y llevar a cabo nuestras propuestas.

A lo largo de esta primera parte vamos a hacer el recorrido que muestra el siguiente cuadro: llegaremos al patio desde nuestras ideas de la EF escolar en esta época.

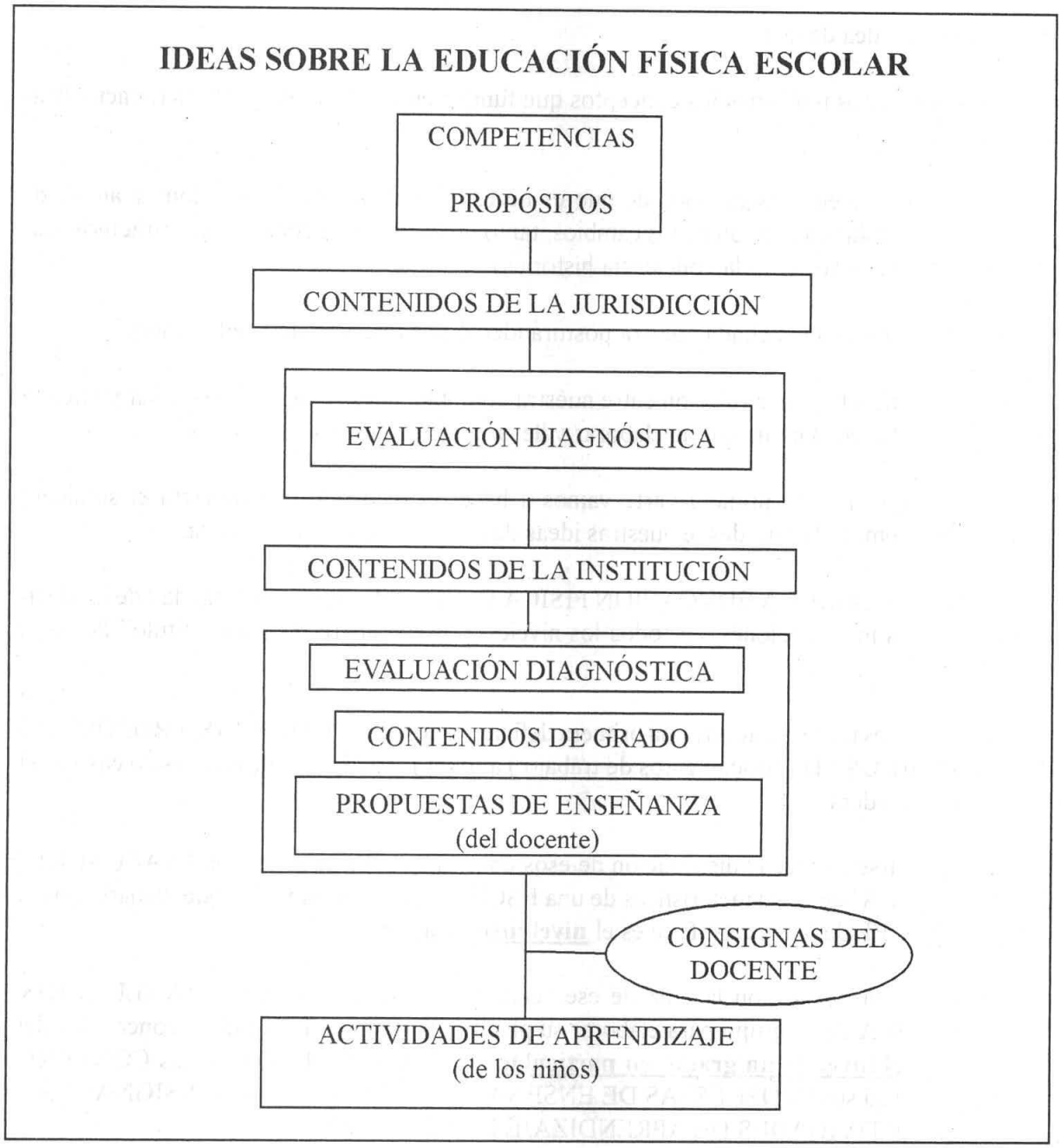
- Esas IDEAS SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR presiden la totalidad de las decisiones y de las intervenciones, en todos los niveles, por eso aparecen como "título" del gran cuadro.

- Es a partir de esas ideas que hay una primera definición de COMPETENCIAS, PROPÓSITOS Y CONTENIDOS (DC, documentos de trabajo) a **nivel jurisdiccional:** en nuestro caso es el de la Capital Federal.

- Podría pensarse en una 1° distribución de esos contenidos "filtrados" por la EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA[3] de las características de una ESCUELA determinada. Lo que llamaríamos el currículum de EF de la escuela. Este es el **nivel institucional.**

- Luego cada profesor, con la guía de ese "currículum escolar", hará una EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA de su grupo para elaborar su planificación, que será la última concreción del currículum: **el nivel de un grado en particular.** Allí hará una selección de los CONTENIDOS, organizará sus PROPUESTAS DE ENSEÑANZA, y a través de las CONSIGNAS, promoverá las ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS.

[3] Para precisar este tema, ver documento de trabajo N° 1 de EF.



1.1.- La Educación Física es "histórica".

Cada uno de nosotros, los docentes, cursó la carrera, y en ella estudió y aprendió a enseñar de una determinada forma:

a) o bien nos enseñaron y aprendimos que la forma de enseñar en ese momento histórico tenía relación con losdesarrollos teóricos contemporáneos.

b) o bien sólo nos enseñaron y aprendimos a enseñar como si hubiera una forma, la única, para siempre...

En el caso de a) hay una conciencia histórica: "en este momento enseñamos así... en otro momento será necesario revisar, actualizar, ajustar"

Pero en el caso de b), que es bastante frecuente, se presenta algo así como la "deshistorización disciplinar": "si en EF se enseña de este modo, y en ciertas situaciones no da resultado, lo que falla es "lo otro": los chicos, la institución, las familias, la infraestructura..., y no la forma de enseñar."

La deshistorización es una de las variables que puede influir negativamente en nuestra posibilidad de revisar con flexibilidad tanto los nuevos aportes como nuestra propia práctica y su relación con las variaciones de la realidad: demandas, sentidos, etc. (que también son históricas, es decir, no siempre son las mismas, ni determinadas por las mismas causas históricas).

Lo que vamos a analizar es si las ideas cuya organización se intenta en los documentos de trabajo y cuya finalidad es ajustar el planteo disciplinar a las características de esta época, pueden ayudar a mejorar, cualitativa y cuantitativamente los aprendizajes de los chicos, a partir de una reflexión crítica e institucionalizada de nuestras prácticas docentes.

1.2.- Lo que es histórico va cambiando, varía sus sentidos...

Pensamos en ciertas particularidades de este momento que hacen indispensable revisar el sentido que tiene la EF en el contexto escolar, fundamentalmente aquél que se relaciona con sus aportes en respecto de:

- posibilidades de juego de los chicos,
- tipos de juegos,
- modelos corporales que promueve nuestra sociedad,
- formas de comunicación y/o convivencia que se propician,
- valoraciones en torno al cuerpo, el movimiento, al juego o al deporte,
- concepción de salud y su relación con la actividad física.

El objetivo de esta revisión es el de fundamentar y hacer comprender cada vez mejor su inserción institucional y, más particularmente, revisar el sentido que tienen, para docentes y alumnos, las propuestas de enseñanza, para luego actualizar su significación. Se relaciona con la posibilidad de preguntarnos y tratar de respondernos:

- ¿qué seleccionamos para enseñar?
- ¿qué sentido le adjudicamos nosotros a lo que seleccionamos para enseñar?
- ¿tendrá relación con el sentido que los chicos le encuentren a nuestras propuestas, un "para qué" que les sirva o les guste o les satisfaga?

Creemos que éste es uno de los núcleos más difíciles del problema didáctico: el que consiste en articular los intereses presentes de los chicos con la preparación para impredecibles demandas del futuro; en encontrar el "puente" entre las significaciones individuales (lo que le importa, lo que puede, lo que quiere aprender cada uno) con los sentidos sociales.

En este punto quisimos mencionar el problema del sentido, por la necesidad de tener en cuenta el contexto, **en términos de interrogantes que cada uno deberá intentar responderse, antes de reducir los problemas de la enseñanza de la EF a la elección de uno u otro método, o de incluir tal o cual contenido en la planificación.**

Tratamos entonces de ordenar algunas preguntas y algunos supuestos sobre el sentido, que hoy circulan entre nosotros:

- Las preguntas sobre el sentido:

-¿algo o alguien "da" el sentido?

-¿las cosas "tienen"sentido, aún cuando no se dé uno cuenta de ello?

-cada uno le otorga un sentido propio?

-¿tienen relación con la edad?

-el sentido que le dan a la EF la escuela, los padres, los chicos, el profesor... ¿son similares, coherentes, incompatibles, complementarios?

- Los supuestos sobre el sentido

-tiene sentido lo que a los chicos les gusta, aquéllo en lo que"se enganchan".

-tiene sentido lo que les va a servir para cuando "sean grandes", para "el futuro", "para su salud", "para su vida laboral".

-tiene sentido para los chicos lo que "emerge" y el docente "toma" .

-tiene que tener sentido para los chicos lo que tiene sentido para los docentes.

- La relación entre el momento histórico y la definición del sentido de la educación:

> "...es el caso que la vida histórica tiene la condición de cambiar constantemente. La historia es permanente inquietud y mutación. De modo que si se educa a un muchacho preparándolo concretamente para la vida tal cual es hoy, cuando llega a adulto se encuentra con que la vida tiene otra figura, y cuanto más prácticamente preparado estuviese para la anterior más desajustado queda para la que tiene que vivir y en la que tiene que actuar.(...) Dispara a la nueva generación sobre un blanco que cuando va a llegar a él lo han quitado ya y está en otra parte." (José Ortega y Gasset[4])

[1] Citado en la "Revista del instituto para el desarrollo de empresarios en la Argentina, IDEA", Nª 55, 1991, dedicado a "Educación ciencia y técnica".

"Los cambios en el mundo del trabajo y los desafíos para la educación:

Más que un mero cambio de tecnologías y de leyes de organización laboral; más que de nuevas reglas de juego para cualificar, acumular y distribuir la riqueza; más que de nuevas demandas de servicios y nuevas pautas para el consumo; más que de todo esto -que por supuesto se da-, lo que ocurre con el mundo del trabajo es que el cambio hay que leerlo inscripto en el proceso de crisis generalizada, de transformaciones profundas y de orden civilizatorio, que hacen que este fin de siglo sea, en realidad, un fin de época." (Carlos Cullen[5])

Veamos en un primer ejemplo la relación de las ideas expuestas y nuestra práctica cotidiana.

En este "fin de época" los docentes, por ejemplo, hacemos la evaluación diagnóstica de un grupo, y lo calificamos como "agresivo" .

Parece oportuno mencionar la agresión , porque en estos tiempos:

-nos enfrenta, muchas veces, con una crisis de nuestros "modelos enseñantes".

-se transforma, desde nuestro discurso docente, en un "símbolo" de la necesidad de ajuste de las respuestas que busca y ofrece la escuela ,

-es una situación que reiteradamente pone de manifiesto nuevas formas de discriminación (que también son representativas de este momento histórico): "con la familia que tiene...", "en este medio...", "no se puede esperar otra cosa..." , como también sus consecuencias: privar a muchos chicos de las enseñanzas, los estímulos y las exigencias que le ayudarán en sus aprendizajes, y también en el trabajo de superar esas condiciones y/o características diagnosticadas.

Ante este diagnóstico cada uno de nosotros decide una forma de intervención. En algunos casos seleccionamos una línea didáctica. En otros casos, no concebimos la intervención en términos de resoluciones didácticas:

- Si nuestra idea es que la EF está en la escuela para lograr el desarrollo de las competencias para resolver tanto problemas lúdicos y motrices, como aquéllos relacionados con el cuidado de la salud, podemos pensar "estos chicos necesitan aprender a comunicarse de otra forma" , o, " si la agresividad y agresión son dos cosas distintas, ayudémoslos a que puedan diferenciarlas, a que utilicen positivamente su agresividad, a que reconozcan situaciones de agresión, y a que tengan en cuenta qué les pasa cuando se producen, cuándo pueden o deben no involucrarse..."

(A esta idea le puede corresponder como línea didáctica la selección de la comunicación y la agresión como contenido de enseñanza, tratando tanto las ideas, los valores en juego y las reflexiones sobre el ma -conceptos-como la posibilidad de dialogar y de hacer acuerdos ante situaciones de conflicto en lugar de dirimirlos "a las piñas"-procedimientos-. Y, en función de esta "habilitación" conceptual y procedimental, promover la actitud de respeto por el otro y por los acuerdos, de tolerancia ante las diferencias, ante los errores propios y ajenos, etc.).

[5] ibídem.

- Si nuestra idea es que la EF en la escuela está para enseñar sólo en la línea de habilidades , juegos y deportes, podemos pensar que "con la agresión que hay no se puede trabajar", que "la agresión constante es un obstáculo para enseñar contenidos"...

(A esta idea le pueden corresponder acciones como: "poner límites", explicar o aconsejar sobre la importancia de no tratarse mal", "sancionar cuando reinciden", "no dejar jugar al que se porta mal"...

Estas acciones del docente no pueden en realidad, considerarse "líneas didácticas". Quizás aparecen cuando lo didáctico no es claro o, directamente, no existe. Son sanciones disciplinarias y no propuestas de enseñanza.

Cuando hablamos de las "ideas sobre la EF escolar", sugerimos que hay unas que permitirían pensar una línea didáctica, mientras que otras inhabilitan el camino didáctico: en estos casos ni se enseña ni se aprende. Es probable que sean situaciones de este tipo las que ayuden a que se hable de hacer y no de aprender en las clases de EF.).

Proponemos reformular, modificar, actualizar, cambiar...intentar y reintentar... las formas más diversas para lograr enseñar a todos los chicos, sin excepción, lo que sólo la escuela le puede enseñar y lo que, dentro de ella, sólo a nosotros los profesores de EF, nos atañe específicamente...

...porque la infancia es una etapa de la vida especialmente sensible y es necesario tener claro qué se debe enseñar en EF, qué cuidados hay que tener para no provocar daños, tanto sea por exigencias inconvenientes como por ausencias de estímulos que pueden ser irreparables...

...porque hay chicos que sólo tendrán una EF sistemática en la escuela...

... porque no hay otras instituciones que se hagan cargo de los propósitos específicos de la EF escolar, proyectada hacia el futuro: HABILITAR a los chicos para que desde los saberes corporales, lúdicos y motrices que adquieran hoy, puedan desenvolverse tanto hoy como en un mañana desconocido, distinto ...

...aquí está nuestra dificultad,

...nuestro desafío,

...nuestra búsqueda,

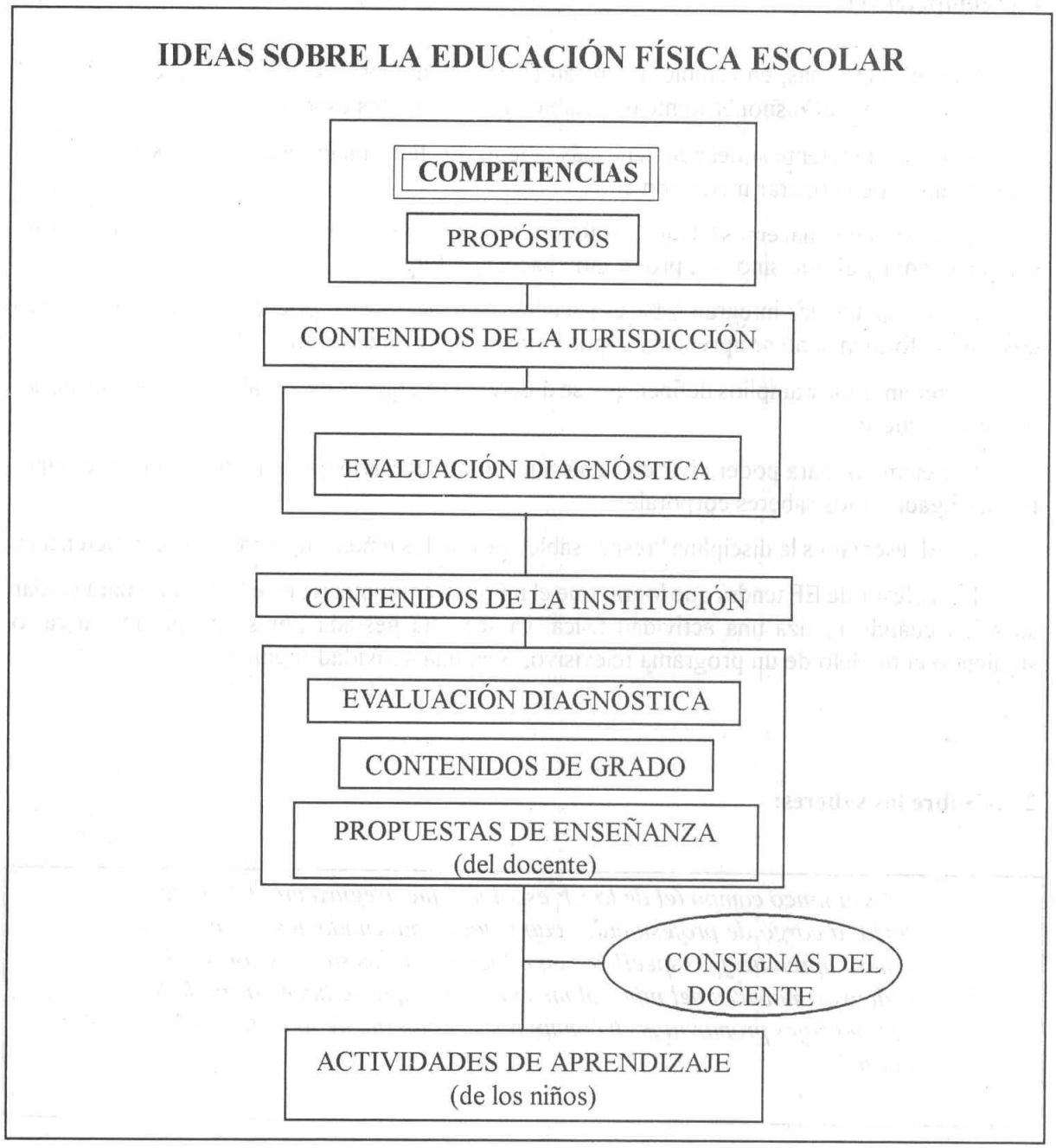
...nuesto mínimo-gran aporte.

...nuestro lugar histórico desde lo profesional...

CAPITULO 2.- COMPETENCIAS Y SABERES

¿Qué son saberes y competencias de la EF escolar?

Los recordamos aquí porque son los que definen nuestra concepción de la EF, desde la que vamos a plantear las propuestas de enseñanza en este documento:



A partir de los intercambios realizados, principalmente en las jornadas de capacitación en servicio, sobre los Documentos de Trabajo N° 1 y 2 de EF, hemos considerado la necesidad de conceptualizar con más claridad qué son los saberes y las competencias.

Los saberes.

Los saberes definen los campos disciplinares. Son el objeto de estudio, de lo que se ocupa, lo que define a cada una de las disciplinas.

Los saberes corporales, lúdicos y motrices son el objeto de la EF escolar.

Las competencias.

Las competencias, en cambio, enuncian (como su nombre lo indica) en qué consiste ser "competente", poder disponer lo mejor posible de esos saberes específicos.

Es más competente aquél que tiene más saberes, los tiene mejor estructurados e integrados y, desde allí, puede operar mejor con ellos.

¿Nosotros qué hacemos? Tratar de formar esas competencias, que apuntan a preparar no sólo en el aquí y ahora, sino con proyección hacia el futuro.

Las competencias integran saberes sociales, históricos, y experiencias previas de los chicos. No se forman si no se aprenden, y, por lo tanto, si no se enseñan.

En téminos muy amplios definen qué se quiere lograr, qué es estar habilitado para disponer del propio cuerpo.

Por ejemplo: para poder vivir en esta sociedad es necesario que un niño adquiera competencias ligadas a los saberes corporales.

La EF escolar es la disciplina "responsable" de que los niños adquieran esas competencias.

El profesor de EF tendrá que lograr que el niño sea competente, esté habilitado para cuidar su salud cuando realiza una actividad física, ya sea ésta gestada por su propia iniciativa, o siguiendo el modelo de un programa televisivo, o en una actividad organizada.

2.1.- Sobre los saberes:

> *...Es el único campo (el de la EF escolar) que asegura una EF obligatoria, a cargo de profesionales capacitados adecuadamente. Que promueve aprendizajes específicos en relación con los saberes corporales, lúdicos y motrices del niño, al mismo tiempo que se hace cargo de los aprendizajes promovidos en común por el conjunto de la institución escolar.* [6]

[6] Del Documento de Trabajo N° 1 de EF, 1995, Secretaría de Educación de la MCBA.

Los "saberes" no hacen referencia sólo a "saberes teóricos".

"Saber" es saber hacer, saber actuar, saber razonar o conceptualizar.

Cuando hablamos de saberes corporales hacemos referencia a los que se originan en la relación cognitiva y afectiva con el propio cuerpo (cognitiva y afectiva son relaciones diferentes, pero se estructuran simultáneamente).

Para definir la especificidad disciplinar, aclaramos:

-La EF no se ocupa del conocimiento del "objeto" cuerpo, del que se hacen cargo otras disciplinas (como la biología, la anatomía, la medicina, etc). Estos conocimientos sólo son utilizados como referentes para el conocimiento del cuerpo propio.

-Que el propio cuerpo se conoce en acción, en movimiento y quietud, haciendo y reflexionando, poniendo en juego y prestando atención a las sensaciones exteroceptivas y propioceptivas.

-Que la relación afectiva con el propio cuerpo tiene aspectos concientes e inconcientes. Y la EF sólo puede trabajar los concientes.

-Que las relaciones cognitiva y afectiva, están fuertemente influenciadas por la ideología social sobre el cuerpo. Y también en este punto podemos trabajar sobre los elementos concientes.

¿Qué implicancias tienen, para nuestra tarea cotidiana, la adopción de esta perspectiva ?

ESTA AFIRMACIÓN...	PROVOCA ALGUNAS IDEAS...
*es saber hacer, saber actuar,saber razonar o conceptualizar	ayuda a tener claros y sistematizar los contenidos, teniendo en cuenta sus aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
*el "saber corporal" se origina en la relación cognitiva y afectiva con el propio cuerpo (cognitiva y afectiva son relaciones diferentes, pero se estructuran simultáneamente)	esto fundamenta: a) una selección de contenidos del eje: Conocimiento y relación con el propio cuerpo. b) la organización de propuestas de enseñanza que no desliguen lo cognitivo y lo afectivo.
*no se ocupa del "objeto" C, del que se hacen cargo otras disciplinas. Estos son conocimientos que sirven como referentes para el conocimiento del cuerpo propio	la necesidad de recurrir a saberes sistematizados en otras disciplinas, para ayudar a los chicos a integrar los aprendizajes realizados desde distintas perspectivas disciplinares en "un" conocimiento.

*el propio cuerpo se conoce en acción, en movimiento y quietud, haciendo y reflexionando, "registrando" sensaciones exteroceptivas y propioceptivas.	define la selección de contenidos y el planteo didáctico.
*la relación afectiva con el propio cuerpo tiene aspectos concientes e inconcientes. Sólo trabajamos los 2°.	Define límites claros de la acción docente posible, y también un aporte a la conciencia de las posibilidades y limitaciones que tienen los chicos en este campo del conocer desde la EF.
*ambas relaciones, cognitiva y afectiva, están influenciadas fuertemente por la ideología social sobre el cuerpo. Y también sobre este aspecto podemos trabajar sobre los elementos concientes.	Define la selección de este tema como contenido: lectura crítica sobre los mensajes de los distintos medios sobre el cuerpo.

2.2-Sobre las competencias:

Un encuadre amplio lo dan los CBC de EF cuando afirman:

"La formación de personas íntegras, solicitud central de la sociedad a la educación, supone que los niños y las niñas aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas".

La sociedad también le demanda a la escuela el aporte de la EF para la formación de las competencias necesarias para vivir en esta sociedad.

Desde nuestra disciplina, ¿cuáles son estas capacidades complejas que van a habilitar a los niños para ser concientes de su disponibilidad corporal, en los distintos ámbitos en que se desenvuelva en su vida?

a- Competencias para disponer de su cuerpo.

b- Competencias lúdicas y deportivas

c- Competencias específicas para cuidar su salud,.en situaciones vinculadas con el movimiento y el juego.

a- Cuando hablamos de disponer de su cuerpo, pensamos en ...

...la adquisición de una capacidad básica para resolver problemas relacionados con el cuerpo y el movimiento.

Hablamos de los problemas presentes en cualquier situación de la vida cotidiana, que integran variados aprendizajes, que surgen en el marco de las relaciones con los otros, que permiten conocer y conocerse, que permite la expresión y la comunicación.

Esta capacidad está relacionada con el aprendizaje de las habilidades motoras básicas, combinadas y específicas; con el reconocimiento de la expresividad del cuerpo, con la posibilidad de "lectura" de esa expresión, con la capacidad de comunicar intencionalmente con el cuerpo[7]. Y está condicionada por el conocimiento y relación con el propio cuerpo, y con el armonioso desarrollo de sus capacidades de movimiento.

...la adquisición de una capacidad para identificar los problemas de movimiento y juego y la posibilidad de "enfrentarlos" (tanto en situaciones escolares como de la vida cotidiana).

Esta capacidad está relacionada con:

- la posibilidad de observar (según los contenidos que se estén enseñando, será por ejemplo, la distribución en el espacio, la organización de un equipo en un juego, cómo resuelve un compañero un problema de movimiento, cuáles son los espacios que deja más descubiertos un arquero, las posibilidades y limitaciones del movimiento de sus pies, etc)

-de percibir un problema,

-de formularse hipótesis,

-de animarse a intentar su resolución,

- de proponer tácticas o estrategias,

- de tolerar posibles errores en la búsqueda del camino adecuado,

- de resolver cuándo pedir ayuda, o cuándo negarse a hacer algo ante la conciencia de un riesgo para su integridad,

- de poder dialogar, escuchar, plantear opiniones, disidencias, hacer acuerdos, etc.

---

[7] De lo que se trata, a nuestro juicio, es de reconocer la implicancia total de la inclusión de los saberes corporales en la escuela, y no de hacer un reparto tipo "Tupac Amaru" de lo "que le toca" a diversas disciplinas, tras el cual el cuerpo quede descuartizado. En primer lugar, bienvenido sea que en la escuela los chicos bailen, hagan murgas, disfruten con su expresión corporal: la EF no es sólo esto, pero también es ésto. Otra instancia, distinta, es la de definir epistemológicamente relaciones y diferencias entre las diversas disciplinas.

b- Cuando hablamos de competencias lúdicas y deportivas, pensamos en...

...la adquisición de una"disponibilidad para jugar":

elegir, inventar, acordar, concertar juegos (o deportes) con su grupo.

...la adquisición de la capacidad de "saber jugar":

saber organizarse, ganar y perder, respetar a compañeros, contrarios, árbitros; saber ser espectador, etc (tanto en los juegos como en los deportes, en niveles adecuados a cada edad).

...la adquisición de saberes técnicos, tácticos, estratégicos, reglamentarios tanto de reglas de los juegos como reglamentos deportivos.

c- Cuando hablamos de las competencias para cuidar la salud desde la perspectiva del movimiento y el juego, pensamos en...

...la adquisición de un "estado de condición física" acorde a su edad.

...la necesidad de una experiencia de placer y éxito vinculada a estas actividades que lo impulsen a continuar su práctica más allá de la etapa escolar.

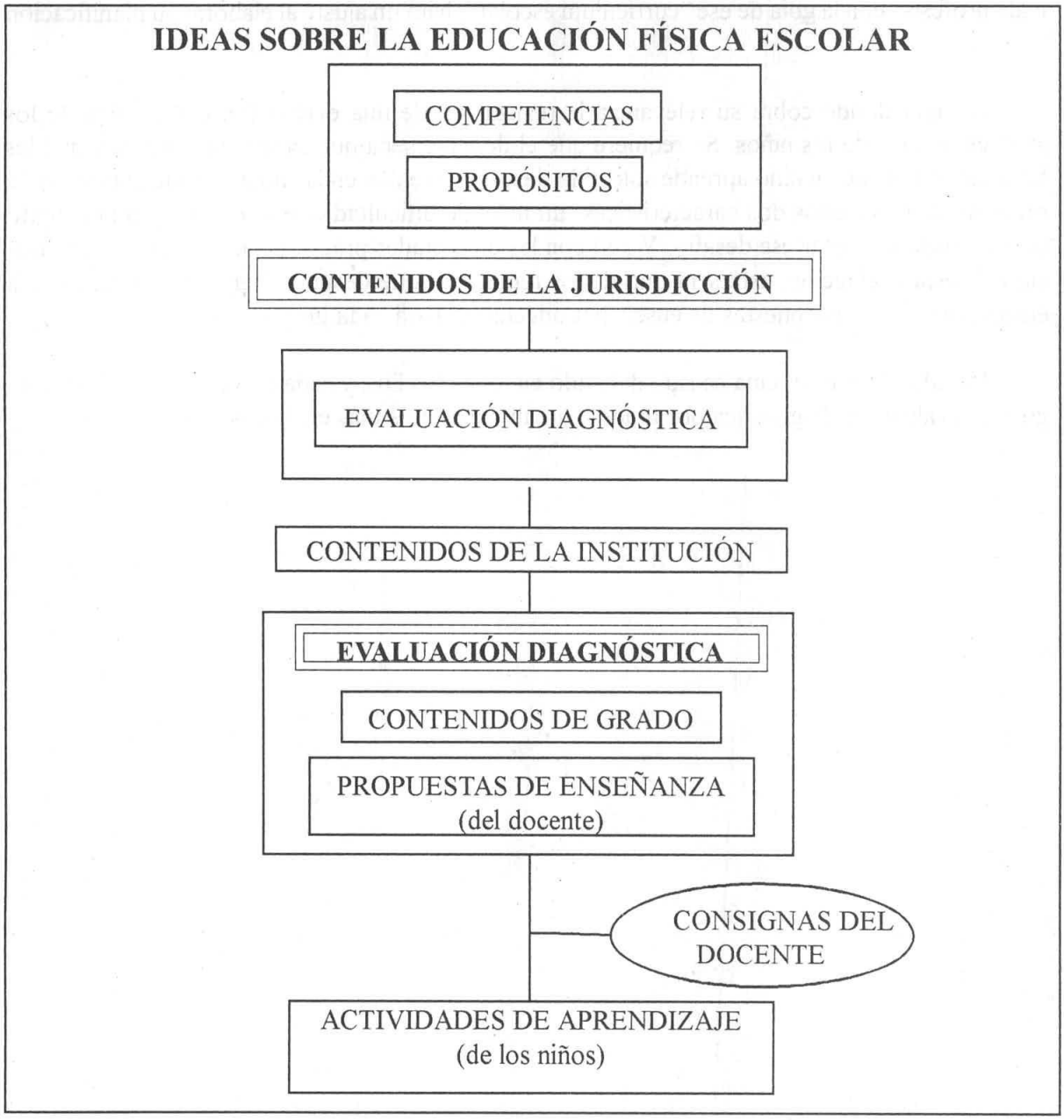
...la conciencia de la importancia de la actividad física para el mantenimiento de su salud, considerada ésta en su amplia concepción.

...el conocimiento de cómo y por qué cuidar su cuerpo y el de los otros.

...la posibilidad de decodificar la coherencia o incoherencia que pueda tener el discurso respecto de la comunicación corporal

...un vínculo crítico con los modelos corporales vigentes, que den lugar a una valoración de su cuerpo con el reconocimiento de posibilidades y limitaciones.

CAPÍTULO 3.- LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA



Como describíamos al comienzo existen tres niveles en la selección de los contenidos.

En primer lugar, el nivel jurisdiccional: el DC, los Documentos de Trabajo hacen una enunciación de propósitos y una distribución tentativa por grados de los niveles de dificultad de los contenidos posibles de enseñar.

En segundo lugar consideramos el nivel institucional. En éste se presenta la primera oportunidad que tienen los docentes de realizar una evaluación diagnóstica: en función de las características de la institución, de los recursos materiales y humanos que posee, puede pensarse en el "currículum de EF de la escuela".

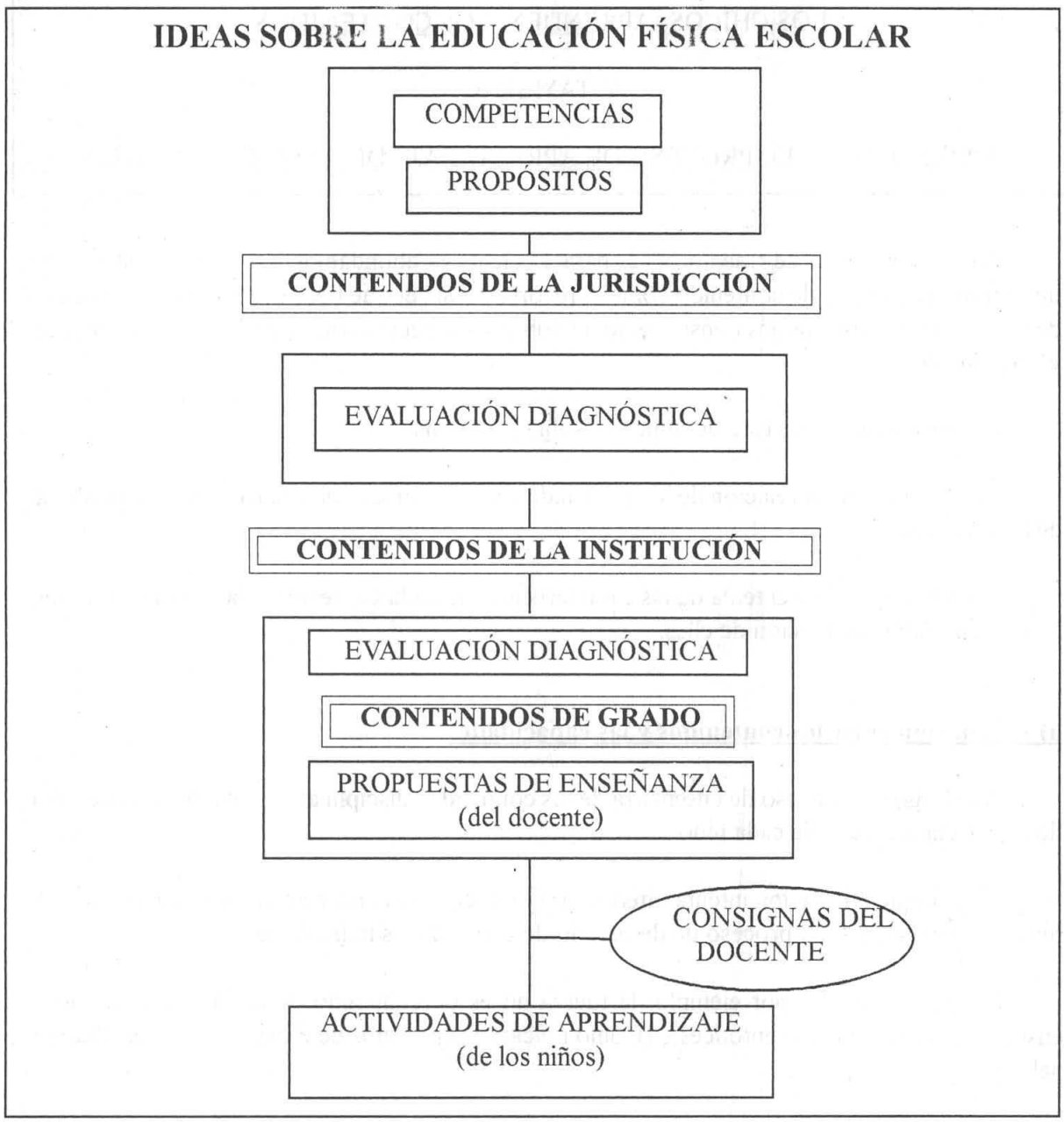
El tercer nivel en que se concretan las decisiones curriculares, es el de cada grado particular: cada profesor, con la guía de ese "currículum escolar", hará un ajuste al elaborar su planificación [8].

Es aquí donde cobra su relevancia la realización de una evaluación diagnóstica de los saberes previos de los niños. Se requiere que el docente sepa qué saben estos niños y qué les falta saber. Porque un niño aprende sólo si lo desea, y si se dan en la situación que el docente le propone, por lo menos dos características: un nivel de dificultad que lo desafíe y un contexto que le ayude a aceptar ese desafío. Y aún con las dificultades prácticas que conlleva la realización de esta evaluación, éste será uno de los requisitos, que después mencionaremos, para la elaboración de las propuestas de enseñanza adecuadas para cada grupo.

Debido a que este tema ha sido debatido en todos los DE, y cada uno de ellos elaboró una guía de evaluación diagnóstica por grados, no abundaremos más en este capítulo.

[8] Ver en la segunda parte de este documento: "La planificación: una herramienta útil de trabajo".

CAPÍTULO 4.- LOS CONTENIDOS



En la enseñanza, nosotros pretendemos:

-que cada niño se apropie de ciertos saberes ya elaborados, cultura, disciplina y evolutivamente validos y relevantes (porque le permiten desarrollar su competencia corporal, lúdica y motriz), que se organizan como contenidos, con una lógica intradisiplinaria (o sea, una relación entre los contenidos dentro de la EF).

Pero sabemos muy bien que:

LOS CHICOS APRENDEN LOS CONTENIDOS

Y, TAMBIÉN,

APRENDEN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ESOS CONTENIDOS

En el documento de trabajo N° 2, para 1° ciclo, ya abundamos bastante en este punto: definimos el concepto de contenido como el recorte del saber que hace el docente con intención de enseñanza[9] y explicitamos consideraciones sobre los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Vamos a agregar, en este documento, sobre este tema:

a) un análisis de la relación de los contenidos de enseñanza y el desarrollo de las capacidades individuales.

b) un avance sobre el tema de las características de cada contenido y las formas -diferentes- de enseñarlo en función de ellas.

a) La relación entre los contenidos y las capacidades

A lo largo del proceso de enseñanza de los contenidos disciplinares se estimula el desarrollo de las capacidades de cada niño.

Esta simple afirmación intenta diferenciar (y relacionar) el proceso de aprendizaje de contenidos disciplinares del proceso de desarrollo de capacidades individuales.

Estamos diciendo, por ejemplo: la fuerza no es un contenido de la EF "porque no se enseña". ¿Dónde ubicarla entonces?, ¿Cómo ubicar los ejercicios de elongación, o los abdominales?

En primer lugar tenemos que preguntarnos...¿por qué les proponemos a los chicos que hagan ejercicios abdominales? ¿Porque consideramos que es importante elevar su tono muscular?. ¿para mejorar su postura?

Esos saberes que tenemos nosotros por los cuales le proponemos los "abdominales", los saberes que fundamentan nuestras propuestas, son los que dan sentido, los que fundamentan la realización de una serie de movimientos determinados. Son contenidos a enseñar, y dentro de ellos, los ejercicios son los procedimientos (para cuidar la salud, o el propio cuerpo).

[9] La idea de contenido está tomada de : Camilloni, Alicia: "El campo de la didáctica y su relación con los contenidos". Revista Novedades Educativas, N° 51, marzo 1995. Para ampliar el tema de la enseñanza como objeto de la didáctica, ver también: "Corrientes didácticas contemporáneas", de varias autoras. Editorial Paidós, 1996

Toda vez que el niño se mueve , juega, actúa, se pone en contacto consigo mismo y con su cuerpo, se despliegan diversos procesos que comprometen sus capacidades. Se pone en juego su velocidad de reacción, su fuerza, su ubicación espacio-temporal, su capacidad de representación, su memoria, su coordinación...

Aunque este tema va a ser motivo de tratamiento en próximos documentos, lo que queremos dejar sentado es que esas capacidades no son contenidos , sino que se ponen en juego, en cada uno de los chicos de una forma particular, en los procesos de aprendizaje de los contenidos. Y lo que nos proponemos es organizar algunas ideas que nos ayuden a involucrarlas sistemáticamente.

Los chicos para moverse, para jugar, para conocer y conocerse...

...observan con atención...	...a partir fundamentalmente de sus acciones, el niño observa el resultado de las mismas, al medio físico que lo rodea, a los otros, a sí mismo. ...Trataremos de proponerle situaciones en las en las que pongan en juego sus sensaciones exteroceptivas, que deba registrar las propioceptivas, en las que la información visual, auditiva, táctil, kinestésica deba ser atendida para poder resolver esos problemas.
...procesan, integran las informaciones...	...toman conciencia de lo observado. Establecen relaciones entre los diversos datos obtenidos, los combinan, los estructuran... ...Trataremos de proponerle situaciones teniendo en cuenta: cantidad de cosas sobre las que puede poner atención al mismo tiempo (variables) y calidad: observación más "fina" u observación más relevante (qué atender)
...esas informaciones son "archivadas" en la memoria y recuperadas cuando es necesario...	Trataremos de proponerles situaciones cuya estructura "fuerce" la evocación de las acciones realizadas, de las informaciones aprendidas, de las sensaciones ligadas a lo vivido.
...ponen en juego su fuerza...	Trataremos de proponer situaciones, con niveles de dificultad acordes a cada edad,que

	simultáneamente estimulen su normal desarrollo y le enseñen los cuidados básicos que debe tener para ponerla en juego.
...ponen en juego su capacidad de orientación	Trataremos de proponerles situaciones que: -ofrezcan crecientes niveles de ajuste respecto de las variables espacio-tiempo-objeto. - favorezcan el aprendizaje de los contenidos organizados en el eje: "El cuerpo en el conocimiento y la relación con el medio físico".

b) Los contenidos tienen diversas características, que van a condicionar la propuesta de enseñanza.

¿En EF hay "una" forma de enseñar, cualquiera sea el contenido?

Vamos a sostener que no todos los contenidos de la EF tienen las mismas características, y para ello, ejemplificaremos con algunas líneas de reflexión sobre las habilidades motoras, el conocimiento y cuidado del propio cuerpo, el lenguaje disciplinar y las actitudes.

Las habilidades motoras :

Aquí es donde vamos a pensar, en primer lugar, en cómo enseñamos las habilidades, y cómo ubicamos el controvertido, discutido, y, creo, no muy aclarado, tema de las "técnicas" (desde una formación deportivista, en la que eran, casi, el objetivo de la enseñanza, pasando por un presunto cambio "constructivista", en el que era pecado nombrarlas, y la idea era que los chicos "llegaran". Por construcción, naturalmente).

En este desarrollo vamos a partir de la base de que SÍtenemos que enseñarles a los chicos a encontrar las resoluciones técnicas que le permitan resolver los problemas que se le presenten.

Entendemos por técnica la secuencia coordinada de movimientos que le permiten resolver "algo" con eficiencia y economía de esfuerzos.

La técnica no es una "mala palabra" (como en algunos casos se interpretó al conocer este enfoque), es un saber a adquirir, para el que habrá que tener en cuenta:

-que no lo aprenda mecánicamente.

-que no hay siempre una sola técnica adecuada: puede haber varias, y ser todas ellas eficientes.

-que mostrar el modelo de un movimiento "técnicamente correcto" (conocido por el profesor, o por uno de los chicos, por ejemplo) no es descartable desde ninguna teoría de la enseñanza: el cuestionamiento se refiere a en qué momento aparece ese modelo.

Conviene precisar un poco más la definición que sostiene que el objeto de la EF es el movimiento Porque, simultáneamente con esa afirmación, decimos también que no es cualquier tipo de movimiento del que se ocupa la EF: no incluímos los movimientos involuntarios, por ejemplo.

¿Qué tipo de movimientos enseña la EF?

a-La EF enseña movimientos que están "codificados", preestablecidos, que son de una forma y no pueden ser de otra, como por ejemplo, la gimnasia deportiva.

En algunos aportes teóricos aparecen mencionadas como destrezas o habilidades "cerradas", porque tal como se aprenden se ejecutan, en entornos estables, o sea que no requieren un ajuste o una variación en diferentes situaciones. Por ejemplo, la media luna tiene una exigencia técnica determinada, y la evaluación de su eficiencia estará dada por la mayor o menor cercanía a ese modelo que la define.

Si coincidimos en que esto es así, podría decirse, por un lado, que se puede complejizar uniéndola a otros movimientos para articular secuencias, pero ella es una unidad tal como se la aprendió.

Por otro lado, el sentido de su aprendizaje se encontrará en el desafío mismo de su adquisición, o en una construcción estética, expresiva....(que deberán resolver todos de la misma forma, sin que la variable del "tipo fisico" determine adaptaciones en el resultado final , aunque quizás sí en el proceso).

Aquí, el movimiento puede empezar a enseñarse por un modelo, pero quizás requiera la existencia de otros aprendizajes previos de distinto tipo (por ejemplo, la posibilidad de registrar adecuadamente cómo se pone en juego el cuerpo como totalidad y cada una de sus partes en la ejecución de esa habilidad, y en la posibilidad de realizar correcciones.[10]

b-La EF también enseña movimientos que adquieren su sentido en la medida que son adecuadamente utilizados en función del objetivo y/o en el contexto correspondiente. Son movimientos que se realizan con la intención de resolver un problema detectado como tal.

Suelen aparecer mencionadas como destrezas o habilidades "abiertas". Si bien hay un capital de experiencia humana que encontró una forma, una resolución técnica considerada la más eficiente, y que puede enseñarse como tal[11], la evaluación de su eficiencia no estará dada

[10] Para ampliar, ver trabajo "Investigamos nuestro cuerpo para conocernos mejor", en el documento "Desarrollo Curricular, EF ", 1° ciclo, y, en la segunda parte de este documento "Registro mi cuerpo".

[11] En este caso, ya lo planteamos bastante largamente, la idea es la de darle a los chicos oportunidad de búsqueda de esas resoluciones técnicas, que pueda, en algún momento "dar cuenta" de esa resolución, verbalizarla, explicarla , fundamentarla. Quizás sea ése el momento en que esté en condiciones de observar otras respuestas técnicas, el modelo que le presenta el profesor, por ejemplo, y hacer correcciones, tomar de ellas lo que beneficie a su propio rendimiento.

por la cercanía a ese modelo, sino por el resultado de su utilización en entornos cambiantes, en función de los objetivos planteados.

Por ejemplo, un lanzamiento al aro tendrá más sentido si se convierte el tanto que si está ejecutado según el modelo técnico enseñado. Un pase es eficiente si llega a "buen puerto", etc.

c-La EF también enseña habilidades atléticas, que no están ni en uno ni en otro de los puntos anteriormente mencionados. Si bien no varían en función de los distintos contextos ni se ajustan a resolver diferentes problemas, su objetivo no está en acercarse a una forma dada, sino al rendimiento que se logre, que se transforma en el parámetro de la evaluación.

Diferenciamos diversos tipos de habilidades porque tiene estrecha relación con la forma de enseñarlas.

Nuestra hipótesis es que no pueden ser enseñados de la misma forma. Las acciones, por ejemplo, deben ser enseñadas como tales. Como posibilidades de resolución de problemas de movimiento que presentan el juego y el deporte en las clases de EF.

El conocimiento y cuidado del propio cuerpo

Probablemente éste sea el núcleo, el aprendizaje esencial, desde el cual pueden realizarse significativamente todos los demás aprendizajes que propicia la EF.

Cuanto mejor conozca y cuide su cuerpo cada uno de nuestros alumnos, mayores posibilidades tendrá de expresarse, de comunicarse, de "poner el cuerpo" de la manera más saludable en distintas situaciones de su vida, incluídas las de los aprendizajes escolares.

¿En qué aporta la EF en el conocimiento y cuidado del propio cuerpo?

a- La EF enseña a conocer cómo es el propio cuerpo.
Para lo que tendremos que proponer como actividades de aprendizaje: la atención, el registro de sensaciones, tono muscular, huesos, músculos; respiración, latidos; apoyos, posturas, etc.

b-La EF enseña a conocer cómo acciona el propio cuerpo.
Aquí las actividades de aprendizaje serán: resolución de situaciones problemáticas, exploración, etc. y desde allí, observar, tomar conciencia de cuáles son sus posibilidades, de la calidad de sus resoluciones en las diversas situaciones, etc.

c- La EF enseña a valorar el propio cuerpo.
Enseñar a valorar no es fácil, pero es posible.

En primer lugar tendremos en cuenta que cada uno de los chicos llega a la escuela con una determinada valoración de su cuerpo, y una cierta relación consigo mismo. Éstas han sido

construídas a lo largo de toda su vida con influencias tan heterogéneas como, por ejemplo, las de los primeros contactos con la mamá, comentarios escuchados al pasar, mensajes televisivos sobre modelos corporales, o reconocimiento de los compañeros de su aspecto o de sus posibilidades y limitaciones. Esa valoración tiene aspectos concientes e inconcientes.

En segundo lugar vamos a partir de la base que "valorar" implica que haya valores desde los cuales valorarse.

Si dejamos este espacio libre de influencia sistemática de la escuela, vacante de nuestra intención enseñante, es más probable que tenga absoluta exclusividad el ya fuerte reinado de la valoración social provocada por este negocio de la delgadez unisex, de la belleza femenina y los músculos masculinos.

En tercer lugar, se puede valorar desde diversos parámetros. Nuestra propuesta está relacionada con la enseñanza de otras alternativas.

Podemos presentar la más variada gama de situaciones para que el niño pueda hacer, resolver y, también, ayudarlo a darse cuenta de esa capacidad; que vea que no todos tienen las mismas capacidades, y que pueda reflexionar sin calificar las diferencias (mejor-peor, lindo-feo, etc); que aprenda a reconocer sus logros, aceptar sus limitaciones, en un balance en el que se juegue el esfuerzo por mejorar sus posibilidades.

Estamos planteando ejemplos en los que los niños hacen y analizan lo que hacen. Pero no sólo eso: estamos proponiendo el análisis desde determinados valores: respeto por él mismo, respeto por el compañero y sus diferencias, el esfuerzo como forma de superación...

Estamos proponiendo que sepa qué observar y cómo analizarlo en función de valores.

Estamos sugiriendo una visión crítica del valor de los modelos vigentes...

Enseñar y aprender a valorar no es sólo ese momento de reflexión en función de esos valores. Requiere que dominen la escena de la clase, si fuera posible de la escuela. Y, por lo tanto, requiere de nosotros mismos, como docentes, una revisión permanente de las valoraciones que ponemos en juego sobre nosotros mismos, sobre nuestros colegas y sobre las niñas y los niños en nuestras conversaciones, en nuestras relaciones, en nuestras clase cuando dedicamos atención, estímulo, paciencia o intolerancia, cierta rigurosidad en la exigencia que sirve de estímulo o una permisividad que insinúa un "da lo mismo" o, peor, un "de vos no se puede esperar mucho".

Está claro: enseñar a valorar no es fácil. Aprender tampoco. Pero es posible.

d- La EF enseña a cuidar el cuerpo.

Si sabe cómo es su cuerpo, si sabe cómo funciona, si lo valora, es lógico que lo cuide. Pero para cuidarlo tiene que saber cómo, cuáles son los procedimientos que le permiten hacerlo.

Y es recién aquí donde cobran su sentido ciertas ejercitaciones que se le enseñan a los chicos "para mejorar su salud". Por ejemplo, los ejercicios abdominales, que tienen una determinada forma de ejecución, cuyo fundamento forma parte de ese mismo conocimiento y cuidado del cuerpo, y debe ser aprendido así, y no como una indicación externa (por ejemplo: -Nene! Los abdominales se hacen llevando el mentón al pecho!).

O sea, el contenido englobador, significador, de "los abdominales" es "el cuidado de la salud", o "el cuidado del propio cuerpo", y es desde allí que deben enseñarse todos los ejercicios previamente construídos como tales, porque se suponen estímulos adecuados para la edad del desarrollo de una determinada capacidad.

Si los chicos no registran los grupos musculares que protagonizan un movimiento, si no saben qué cuidados tener para hacerlos, lo importante que es hacerlos, etc, no estamos desarrollando su competencia para cuidar su salud: no lo estamos habilitando para utilizar correctamente y discriminar cómo responder a los infinitos estímulos y propuestas de solución que le ofrece hoy nuestra sociedad para mantenerse bello y delgado.

Entonces decimos :

-el contenido es el cuidado del propio cuerpo, o el cuidado de la salud, o la postura, o, también, las posibilidades de rendimiento en el juego o en el deporte

- cualquiera de esos contenidos tiene aspectos procedimentales (en el cómo cuidar hay ejercitaciones, formas de realización) que deben ser enseñados:

La diferencia entre los "abdominales" de la EF escolar y los de un gimnasio o un circuito de salud de Palermo es el propósito: la escuela debe preparar para que vaya al gimnasio, al club o al circuito de salud sabiendo discriminar qué es cuidarse.

El lenguaje común, específico.

La EF tiene un lenguaje específico. Éste permite comunicarse en el ámbito de la clase, del juego o del deporte, o de los temas vinculados con el propio cuerpo y al cuidado de la salud.

Cuando decimos comunicarse incluímos la posibilidad de expresar las propias ideas, sensaciones o sentimientos, así como escuchar y comprender las de los otros.

Estas enseñanzas, que incluyen tanto conceptos, nociones, como "formas" de intercambio, o sea, procedimientos (como el de dialogar, por ejemplo), y actitudes hacia esa posibilidad de comunicación, requiere pensar propuestas de enseñanza específicas, y sus correspondientes y adecuadas consignas.

Las actitudes.

Hay actitudes específicas de la disciplina

> Por ejemplo; organizarse para jugar, animarse a enfrentar una soga, respeto por las reglas de un juego , la atención adecuada en un minivoleibol -que no es la misma que en otros deportes

Y otras compartidas, transversales

> Por ejemplo: tolerancia, respeto por las diferencias, confianza en sus posibilidades, cuidado de los materiales de trabajo.

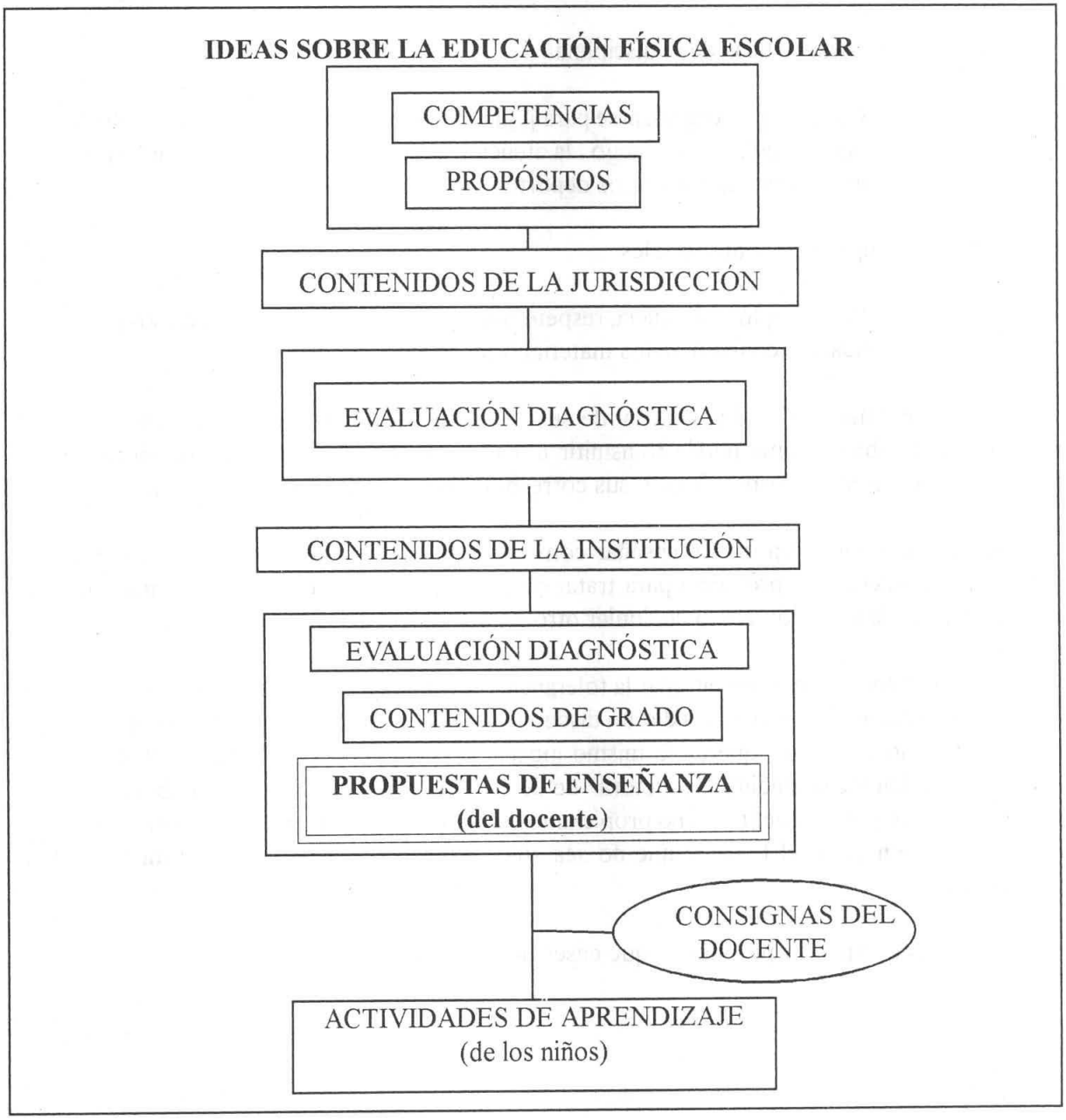
Si bien el "modelo" del docente y de sus "actitudes" es muy importante, así como los mensajes que sobre el tema pueda transmitir a los chicos, enseñar actitudes requiere pensar propuestas de enseñanza específicas, y sus correspondientes y adecuadas consignas.

Si consideramos importante enseñar como contenidos ciertas actitudes, no se trata de "esperar que emerja" un problema para tratar de enseñar algo sobre "eso", sino que requiere anticipación y planificación como cualquier otro contenido.

Por ejemplo, si queremos enseñar la tolerancia, no vamos a esperar que haya un chico que no quiera "juntarse" con otro, para dar un discursito sobre que somos todos amigos -¿?-, todos iguales, -que no es cierto-, que da lo mismo jugar con cualquiera- que tampoco es cierto. Ni siquiera es suficiente la medida "seductora" de decir: -Cada vez que palmeo cambian de compañero... y no se puede repetir!-, si no propiciamos, después de esa experiencia, alguna reflexión que ayude a pensar en el tema, y que no sea sólo "bancarse" la regla impuesta por el/la profesor/a.

Tenemos que pensar propuestas que enseñen a ser tolerantes.

CAPÍTULO 5.- LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA



Vamos a hacer una aclaración: es posible que haya llamado la atención que apareciera en el cuadro un rectangulito que menciona las propuestas de enseñanza y otro, distinto, que se refiere a actividades de aprendizaje. Ysupongo esto porque, hasta hace poco tiempo oímos hablar -o leímos-, sobre el proceso de "enseñanza-aprendizaje", llamdo así, como un todo.

Dice Alicia Camilloni: "nosotros no aseptamos la expresión "prceso de enseñanza-aprendizaje", sino que necesariamente pensamos que hay que distinguir por un lado los procesos de enseñanza, en los que el docente enseña algo y los procesos de aprendizaje en los que el alumno puede aprender cualquier otra cosa. Es más: el alumno puede aprender solo, sin necesidad que haya enseñanza y el docente puede estar enseñando, quizá, sin que el alumno aprenda. Muchas veces, sin que el alumno aprenda lo que el docente pensaba que estaba aprendiendo".[12]

[12] Ver Camilloni, A: op. cit.

Esta cita no tiene la intención de deprimir a nadie: todos sabemos que no siempre los chicos aprenden lo que queremos enseñar. Y también que aprenden sin que nosotros les enseñemos.

Y pareció interesante que sepamos que desde los avances teóricos en la didáctica se hacen precisiones conceptuales que nos pueden ayudar a aclarar ideas, a no sentirnos impotentes o culpables porque, algunas veces, los chicos no aprenden, pero, fundamentalmente, para que mejoremos nuestras propuestas de enseñanza.

¿A qué nos referimos con "propuestas de enseñanza"?

En algún momento de esta historia, nosotros decíamos: "Voy a enseñar golpe de manos altas". Y le proponíamos a los chicos "ejercitaciones" de golpe de manos altas. La propuesta de enseñanza era, prácticamente, igual al contenido a enseñar.

Cuando ahora pensamos en enseñar ese contenido...¿qué hacemos?

a) **analizar cómo se relaciona ese contenido con otros, para poder ordenarlos en el tiempo**, saber cuáles son prerrequisitos que posibilitan su aprendizaje.

b) **hacer un diagnóstico de los niveles de aprendizaje de esos contenidos que son requisitos previos**, por ejemplo, si hacen una buena lectura de esa trayectoria, si comprenden el lenguaje que utilizamos para darle las consignas, si pueden registrar la posición de su cuerpo en la espera, la sensación del golpe, etc.

c) **en función del análisis de a) y b), armaremos el proyecto**, pensaremos qué actividades de aprendizaje le vamos a proponer a los chicos para llegar a enseñar el contenido previsto, de acuerdo con sus características.

La propuesta de enseñanza es el conjunto de acciones que cada docente va a desplegar para propiciar el aprendizaje de un determinado contenido que ha seleccionado, "cruzando" las dos variables: características del contenido y "lo que sabe" ese grupo en relación con ese contenido.

Lo que vamos a intentar es que las propuestas de enseñanza que elaboremos promuevan en los chicos aprendizajes reales, verdaderos, que hagan de ellos personas competente corporal y lúdicamente. Para esto es necesario que reúnan ciertas características:

Las propuestas de enseñanza serán elaboradas para lograr:

*que lo aprendido pueda ser aplicado en situaciones estructuralmente distintas.

*que lo aprendido le sirva para conocer distintas formas de aprender.

*que a lo aprendido ni se lo rigidice, ni se lo considere como la única posibilidad.

*que a lo aprendido se lo viva como escalón, no como un "ya me lo sé": que pueda ser complejizado, mejorado, cambiado.

*que pueda ser aplicado con criterio personal, seleccionado entre otras posibilidades.

*pueda ser objeto de intercambio, reflexión, discusión.

*que a lo aprendido se le encuentre sentido.

*que lo aprendido le permita conocerse más, confiar más en sí mismo, en sus diversas posibilidades de acción, de acceder al conocimiento...Y, particularmente, saber de sí corporalmente...

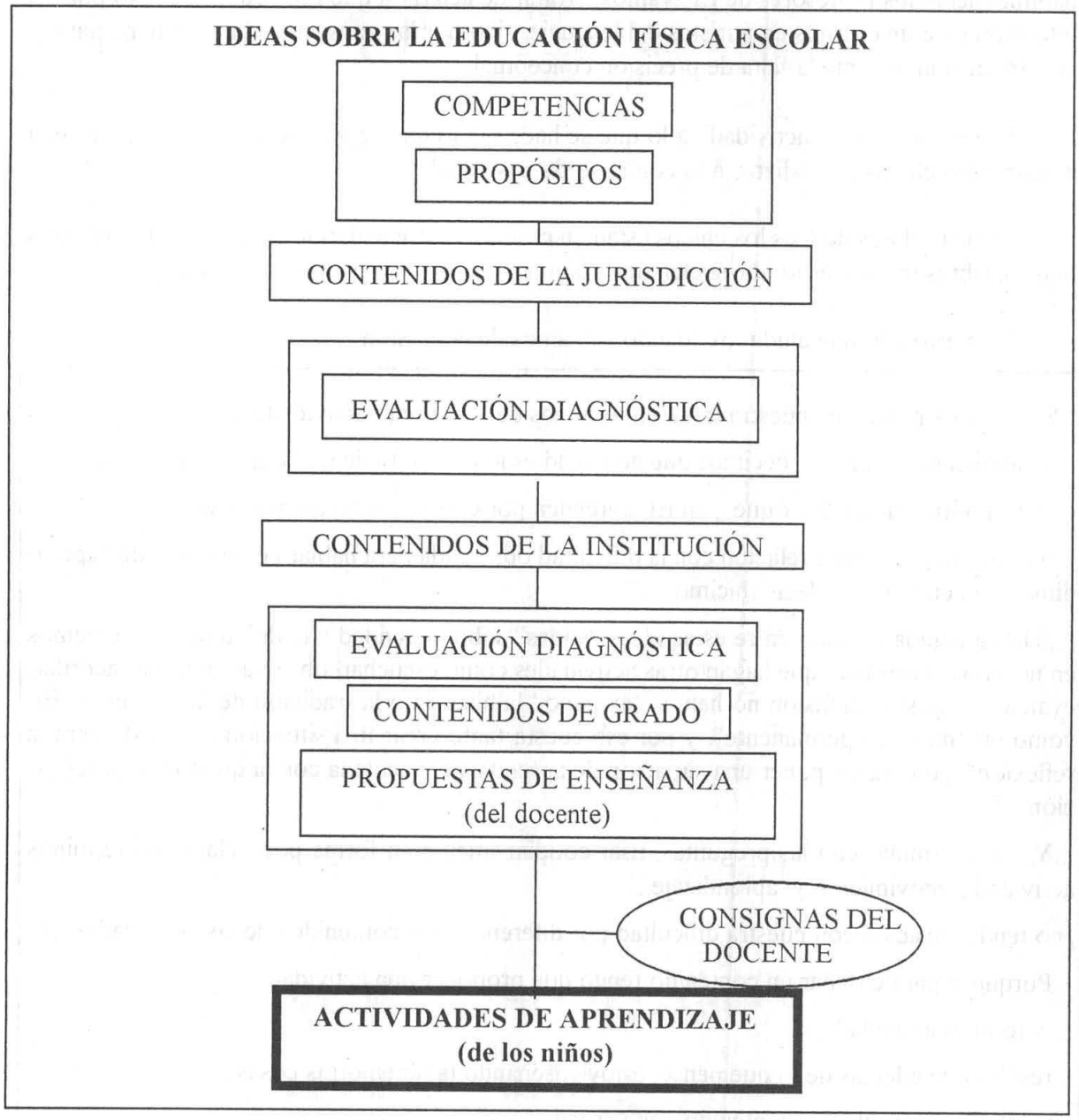
*que lo aprendido en EF pueda ser relacionado, integrado con aprendizajes realizados en otras disciplinas y, simultáneamente, que presentemos las propuestas lo suficientemente abiertas como para recibir, integrar, favorecer la integración de esos otros saberes que traen los chicos.

*que lo aprendido favorezca su inserción social, su posibilidad de compartir con otros.

Si bien estas ideas llevan en sí mismas la dificultad de su evaluación y la falta de investigación didáctica en EF, les proponemos pensar este tema desde estas afirmaciones:

Si la propuesta de enseñanza compromete la totalidad de las capacidades de cada niño
Si la forma de enseñar se elige adecuadamente, en función de las características de ese contenido,
más posibilidades habrá para que pueda operar en el futuro con él.

CAPÍTULO 6.- LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE



¿Qué son las actividades de aprendizaje?

En 1° lugar: las que hacen los chicos, en el contexto de la clase.

En 2° lugar: no cualquier actividad que realizan los chicos es una actividad de aprendizaje

En 3° lugar: son las que proponen el docente en función de su intención de enseñar un contenido determinado

Dado que estas sencillas ideas se tornan confusas en la terminología que utilizamos habitualmente los profesores de EF, vamos a tratar de aclarar a qué nos referimos. No por intención de convertirnos en puristas del lenguaje, sino por las consecuencias que tiene para nuestra acción docente la falta de precisión conceptual.

Suele vincularse "actividad" a lo que se hace o a lo que se ve que se hace, a moverse, a actuar, a los chicos movedizos, a lo contrario de pasividad.

"En las clases de Uds los chicos están en contínua actividad, por eso les gusta": palabras más, palabras menos, es lo que suelen decir algunos maestros o padres en la escuela.

Y es esto a lo que aludimos cuando hablamos de confusión...

- Si nosotros pensamos nuestra tarea en términos de" proponer actividades..."

...Y, ahondando un poco, decimos que actividad es lo contrario de quietud, es "movimiento"...

... esto podría querer decir que, ¿en EF aprenden por el solo hecho de moverse...?

...o también, ¿no tendrá relación con la dificultad observada para hablar en términos de "aprendimos....", en lugar de decir "hicimos..."?

...¿Habrá alguna relación entre estas ideas "vagas" sobre actividad y la dificultad que tenemos en nuestras clases para que hagan otras actividades como escuchar, observar, analizar, acordar, evaluar...?, ¿Esta confusión no habrá "cargado" la historia o la tradición de las clases de EF como un "moverse permanente", y por eso cuesta tanto crear una situación adecuada para la reflexión?, ¿o para proponer una situación de aprendizaje vinculada con la quietud, o la relajación...?

...Y, para terminar con las preguntas, usar cotidianamente en forma poco clara, los términos actividad , movimiento y aprendizaje...

¿no tendrá relación con nuestra dificultad por diferenciar los contenidos de las actividades...?

...Porque si para enseñar un contenido tengo que proponer una actividad,

... y todo es actividad,

...resulta que además de lo que pensé, estoy enseñando también otras cosas...

...y, entonces, ¿cuál es el contenido, en verdad?

("Hoy vamos a hacer diversas actividades en parejas, con pelotas", decimos un día que queremos enseñar pase y recepción. Pero resulta que los chicos se mueven en un espacio, tienen en cuenta trayectorias, corren, se frenan, cambian de dirección. Se pelean: -"Seño, yo con él no juego porque no sabe tirar!"-. Y nosotros nos acercamos, y mediamos para el acuerdo.

Y los que pensamos en enseñar pase y recepción, podríamos preguntarnos después de este análisis: ¿enseñé también "espacio", anticipación de trayectorias, desplazamientos, actitudes?).

Esta vez sí queremos responder a estas preguntas, además de dejarlas para que cada uno las piense, y vea si ayudan a ordenar las ideas.

Retomemos conceptos ya dichos:

1°.- Es importante diferenciar este concepto más general, casi de uso cotidiano, de la palabra actividad, de lo que nosotros proponemos como actividad de aprendizaje.

2°. Los chicos pueden aprender en las más variadas situaciones, desplegando un sinnúmero de actividades, cosas no previstas o no anticipadas por su docente.

3°.- A lo que nos vamos a referir aquí es a las actividades que el docente le va a proponer al niño para que aprenda el contenido que le quiere enseñar: la actividad donde el profesor pone su intención enseñante: la que está vinculada con su propuesta de enseñanza.

4°.- Esto implica, como decíamos en el capítulo 4 al hablar de los contenidos, analizar las características de ese contenido, para aclararnos a nosotros mismos qué tipo de actividad[13] tiene que hacer el niño para aprenderlo.

Ejemplos:

-A saltar se aprende saltando y esa será la "actividad de aprendizaje", más allá de que podamos plantearle que lo haga a través de un sinnúmero de propuestas diferentes.

Pero en el momento del proceso en el que sea necesario hacer una corrección, el niño deberá registrar su propio movimiento, para lo que la actividad de aprendizaje que le propongamos promoverá acciones no visibles en una primera instancia: la atención estará puesta en ese registro de su propio cuerpo y su propio movimiento, aún cuando siga saltando [14]

-Cuando queremos enseñar un contenido espacial, si bien les proponemos a los chicos, por ejemplo, que en parejas corran y se pasen la pelota, la actividad de aprendizaje de esa anticipación de trayectoria tampoco será visible para nosotros, : observar cuál es la trayectoria a imprimirle a la pelota para que la reciba mejor el compañero, hacer hipótesis sobre cuál es la trayectoria más adecuada para superar a un contrario, etc.

-Si queremos que los chicos aprendan a respetar las reglas de juego, consideraremos como una actividad de aprendizaje, en primer lugar y para cualquier edad, que las conozca y las comprenda.

---

[13] **Schwebel y Raph afirman:** (pág. 29)
"La clave está en la naturaleza de la actividad que se despliega."
"La libertad de actuar en el mundo, y de construir la realidad constituye la meta y el proceso de la educación. *No se trata de "aprender haciendo"*, un clisé que ahora justifica poco menos que cualquier clase de actividad, como si el aprendizaje se desarrollara por el mero hecho de hacer. El aprendizaje difiere mucho de la capacidad para verbalizar una respuesta correcta, o de obtener una solución. *El aprendizaje requiere comprensión*: el individuo debe estar capacitado para asimilar nuevos conocimientos a fin de que estos puedan utilizarse. En pocas palabras, el conocimiento debe ser asimilado-incorporado dentro de un sistema que puede acomodarlo- para ser significativo."

[14] Por eso suele decirse que en los momentos de corrección disminuye provisoriamente la visible fluidez del movimiento, porque la atención "está repartida" : se centra en el propio movimiento a la vez que lo realiza (lo que se plantea recién a partir de 2° ciclo , dado su alto nivel de dificultad. Antes de esta etapa, los chicos centran prioritariamente la atención en el objetivo de su movimiento: en el caso de este ejemplo, ortear un obstáculo, no tocar la soga, etc-)

En segundo lugar, aprenderá el concepto de regla si toda vez que juega el docente "cobra", hace cumplir , esas reglas conocidas.

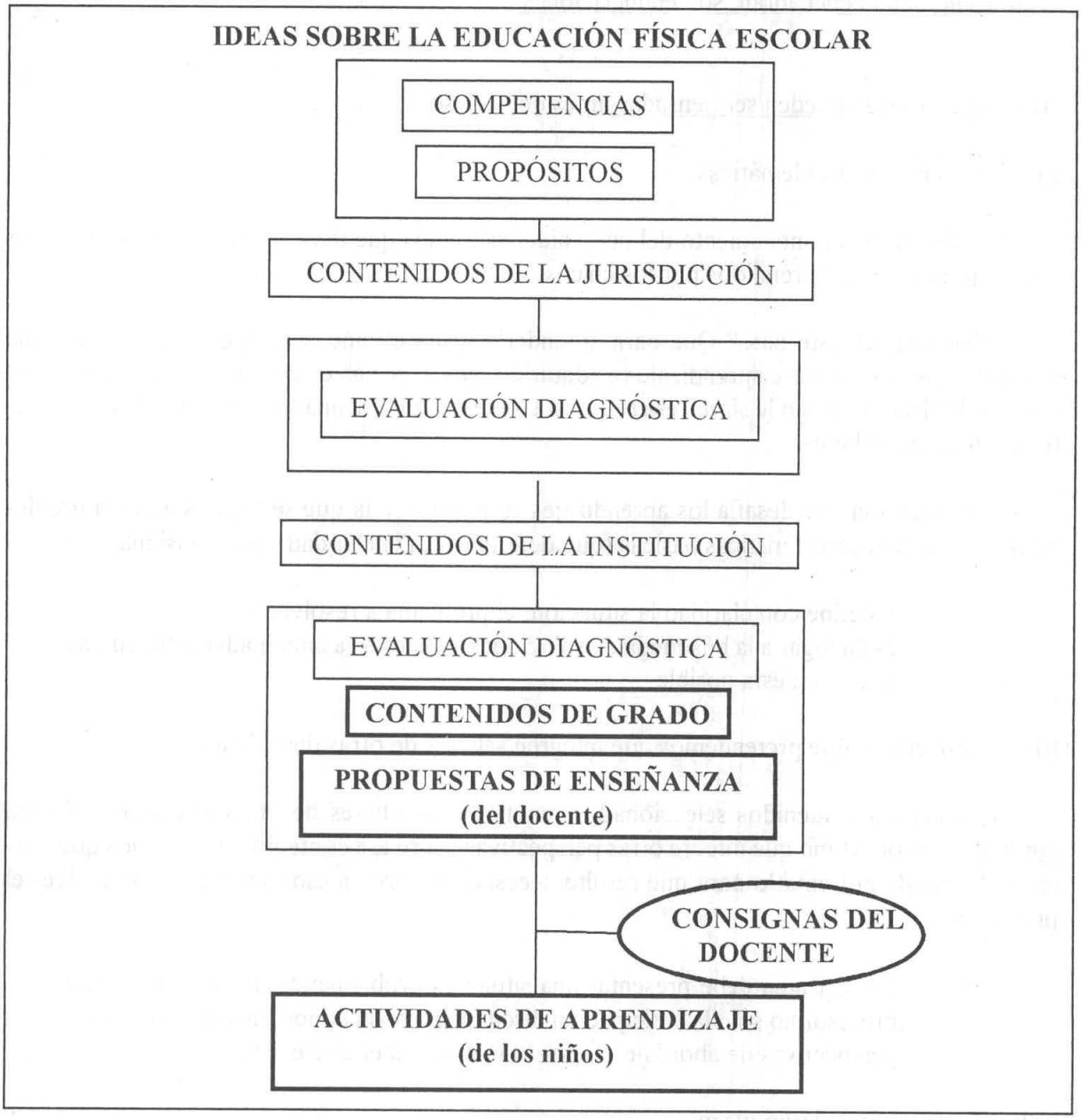
Pero estas actividades no son suficientes para enseñar una actitud como el respeto. Teniendo en cuenta las posibilidades según la edad, es necesario plantear actividades de aprendizaje del sentido que tiene la regla, de cómo su existencia permite que se juegue, de reflexión sobre qué pasa con el juego, con el grupo o con cada uno de los chicos, si no se respetan esas reglas.

O sea, actividades que ayuden paulatinamente a trasladar la responsabilidad del respeto de la regla desde la sanción externa a la decisión autónoma.

Estas actividades de aprendizaje son propuestas a los chicos por el docente a través de las consignas[15]. En definitiva, todo el cuadro que venimos analizando y reiterando en cada capítulo, se sintetiza, en el momento de la clase, en el momento de reunirnos con los chicos para enseñar y aprender. Por eso , el nombre de este último capítulo:

[15] Ver en la 2° parte de este documento:"La consigna: un puente tendido entre el contenido y el niño".

CAPÍTULO 7.- UNA ALIANZA INDISPENSABLE: CONTENIDO-PROPUESTA DE ENSEÑANZA-ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE



Hablamos de las de las propuestas de enseñanza y de las actividades de aprendizaje.

La consigna es el puente que las une, la explicación a los niños, la verbalización de la propuesta del docente que promueve las actividades de aprendizaje.

Por lo tanto, lo que es indispensable tener claro qué actividad deben hacer los chicos para aprender dicho contenido. Y propornerla a traves de la consigna.

Queremos aclarar que no todo lo que el docente dice a los chicos es un consigna.

Explicar las reglas de un juego dado; un análisis que el profesor hace de una situación de juego; la enunciación de los cuidados para hacer un rol no son consignas, porque no proponen acción sino que la encuadran: son enunciaciones.

Algunas consignas pueden ser pensadas antes de la clase:

a) Las situaciones problemáticas.

Según nuestro conocimiento del contenido, sabremos que tiene aspectos de un nivel más complejo que los ya aprendidos por los chicos.

¿Qué implica este dato? Que para aprenderlo, cada el niño deberá enfrentarse con una situación que desafíe a ese aprendizaje ya adquirido, que lo ponga en conflicto, que se de cuenta que "no le alcanza" o "no le sirve" esa respuesta. Que le requiera una reorganización o reestructuración de sus saberes.

Esa situación que desafía los aprendizajes adquiridos, a la que se llama situación problemática, tiene dos características básicas (que determinarán la claridad de la consigna):

> 1-define con claridad la situación, el problema a resolver, y
> 2- da lugar a la búsqueda de soluciones, sin cerrarla anticipadamente en una sola respuesta posible.

b) Las situaciones que pretendemos que integren saberes de otras disciplinas.[16]

Cuando los contenidos seleccionados requieren de saberes de otras disciplinas, si para aprenderlo es oportuno que integre otras perspectivas sobre ese contenido, tendremos que buscar la forma de presentarlo para que resulte necesario recurrir a esos saberes para resolver el problema.

> La consigna debe presentar una situación problemática, pero requiere del profesor no sólo la anticipación disciplinar sino el conocimiento de las otras perspectivas de abordaje, o, por lo menos, saber que existen.

c) Las propuestas "a largo plazo".

Cuando pensamos una propuesta de enseñanza de contenidos que requieren una secuencia de actividades más extendidas en el tiempo (que pone en juego, sucesiva y simultáneamente, la acción, la observación, el análisis de esas acciones, la confrontación de ideas, la formulación de preguntas o hipótesis, la selección de caminos para su comprobación) tendremos organizar pequeños "hitos" que propicien, justamente, esa atención en..., las hipótesis respecto de...., el intercambio con sus pares sobre ese tema, la verbalización, la puesta en acción de sus anticipaciones.

[16] Ver en la 2° parte de este documento: "La educación en la naturaleza".

Cada una de las actividades de aprendizaje que se planteen, será presentada con claridad por el docente, tratando de favorecer las relaciones que los niños puedan hacer entre unas y otras etapas del proceso, que naturalmente incluirá situaciones problemáticas, como explicamos en (a), y podrá integrar otras perspectivas que es lo que afirmamos en (b).

Otras consignas se van elaborando "sobre la marcha":

a) En algunos casos puede suceder, por diversas razones, que la situación propuesta no sea "la" situación problemática, que no la entendieron, que la formulamos o la pensamos de una forma y los chicos responden de otra . Requiere una reformulación, un ajuste, en función de lo que observamos.

b) En otros casos, se elaboran "sobre la marcha" las consignas cuando el contenido puede ser "descubierto" por los chicos

> (quiere decir que ese contenido es observable, analizable. Aquí, por ejemplo, están incluídas las características del mundo físico con el que se contacta en la clase y en los juegos; también, de distinta forma, las características y posibilidades del propio cuerpo).

Requieren de nuestra parte una propuesta previa de "prestar atención a..."(características y posibilidades de los objetos; riesgos posibles de un espacio o una actividad...).

Las actividades de aprendizaje en este caso se relacionan con la observación de diversos aspectos de esa realidad qie se quiere enseñar, con alguna forma de socializar, o comunicar las conclusiones de esa observación y del análisis de lo observado o registrado.

Las consignas aquí van secuenciando el proceso, las sucesivas actividades de aprendizaje . Por ejemplo: Observen qué partes del pie apoyan al caminar...¿cuáles son?...¿pueden caminar con otra parte?...[17] En función de lo que dicen y hacen los chicos, el docente propone una profundización, una organización de la observación, etc.

[17] Ver en la 2° parte el relato de experiencias "Registro mi cuerpo".

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

CAMILLONI, A: *La didáctica y su relación con los contenidos*. Revista Novedades Educativas N ° 51. Bs. As., 1995.

CAMILLONI , A. Y OTRAS AUTORAS: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Ed. Paidós. Bs. As, 1996.

CULLEN, C.: *Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro*. Ed. Novedades Educativas. Bs. As., 1996.

CULLEN, C.: *Educación y trabajo en la construcción de lo social*. Revista IDEA, N° 155. Bs. As., 1991.

DOLTO, F: *La imagen inconsciente del cuerpo*. Ed. Paidós. Bs. As.,1990.

GARAIGORDOBIL, M.: *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Secop-Olea. Barcelona, 1990.

LORA RISCO, J: *La educación corporal*, Paidotribo,. Barcelona, 1984.

MCBA, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN: -*Diseño curricular para la educación primaria común, 1986*
- *Documentos de trabajo sobre evaluación diagnóstica.* Elaborado por profesores de EF de los diversos DDEE, durante las jornadas de capacitación en servicio (DCPAD)

SCHWEBEL, M Y RAPH, J: *Piaget en el aula*. Ed. Huemul. Buenos Aires, 1986.

VARIOS AUTORES: *La Educación Física y su didáctica*. Publicaciones I.C.C.E. Madrid, 1994.

VAZQUEZ, B: *La Educación Física en la educación básica*. Ed. Gymnos. Madrid, 1989.

D.- LAS EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA

CAPÍTULO 1.- REGISTRO MI CUERPO

Trabajo elaborado por las profesoras: Noemí Clur, Mercedes del Priore y Marisa Musanti

1.- CUÁL ES NUESTRA FINALIDAD?

De la misma manera que en el trabajo "Investigamos nuestro cuerpo para conocernos mejor", nuestra finalidad sigue siendo que el niño se vincule lo mejor posible con su cuerpo y que adquiera una representación lo más objetiva y querida posible.

Seleccionamos como objetivos de nuestro trabajo :

1- Ayudar desde la educación fisica a que los chicos puedan incrementar la capacidad de percibirse tanto en quietud como en movimiento.

2- Propender al desarrollo de un buen vínculo afectivo consigo mismo, de aceptación y cuidado.

La línea que tomamos para desarrollar estos objetivos es la toma de conciencia del propio cuerpo a través del registro que puedan hacer de lo que sienten, de lo que piensan, de lo que descubren, conocen y hacen en relación con las propuestas que les hacemos los docentes.

2.- POR QUÉ ES TAN IMPORTANTE PARA NOSOTRAS LA TOMA DE CONCIENCIA DEL PROPIO CUERPO?

- Porque consideramos que es importante el poder percibirlo.
- Porque los chicos deben aprender cuáles son sus posibilidades y limitaciones para la acción.
- Porque creemos que mejora otros aprendizajes.
- Porque ayuda a aceptarse.

Creemos que percibir el propio cuerpo significa tomar conciencia de sus necesidades, necesidades que muchas veces no tenemos en cuenta.

Debemos tomar conciencia que nosotros mismos somos los que conociendo nuestro cuerpo estamos en mejores condiciones de cuidarlo y ayudarlo a funcionar lo mejor posible. Esto implica en primer lugar tener un conocimiento de cómo está formado: huesos, músculos y articulaciones; de cómo funciona : sistemas respiratorio, circulatorio, etc. y de cómo se relaciona con lo que lo rodea es decir las sensaciones propioceptivas y exteroceptivas. Con estos conocimientos estará en mejores condiciones de registrar, de darse cuenta qué es lo que pasa por él en los distintos momentos, aún en aquellos en los que generalmente pasa desapercibido.

La realidad socio-económica que vivimos hoy hace que la escuela sea en muchos casos el único referente de salud del niño. Es menester por consiguiente que a través de la educación física escolar los chicos conozcan la importancia de conocer y cuidar su cuerpo y que ésto le sirva para cuando ya no estén en la institución.

Los profesores de educación física somos los que conocemos los cambios corporales que se producen en la niñez y adolescencia y en consecuencia estamos en mejores condiciones para guiar u orientar a los niños en el uso adecuado del cuerpo.

Esta línea de trabajo, a través del registro, mejora otros aprendizajes porque ayuda a conocer más y mejor de sí mismos, por consiguiente tiene mejores posibilidades de modificar sus acciones en función de obtener mejores resultados. Ejercitan además la atención, la observación y la concentración. Los ayuda a pensar y a percibirse.

Esta forma de trabajo que proponemos y que algunos colegas ya utilizan en sus clases es un proceso que requiere un tiempo (que no es para todos igual) en donde el niño se va apropiando poco a poco de esta forma de conocer y conocerse.

3.- ¿QUÉ CONTENIDO SELECCIONARIAMOS PARA ENSEÑAR?

Como contenido a enseñar seleccionamos:

LA POSTURA:

Josefa Lora Risco en su libro " Educación corporal" dice que *la adecuada organización de la estructura oseomúsculoarticular que permite mantener una posición o cumplir una acción es lo que comúnmente denominamos postura. Esta representa, al relacionarse con lo afectivo, la forma propia de estar en el mundo.*

El hablar de postura representa hablar de la actitud corporal es decir el resumen de hábitos posturales que el sujeto, en el trayecto de su vida, ha ido instalando en su conducta psicomotriz.

Como está ligada siempre a la actitud, la postura es característica de cada persona. Una determinada actitud frente al mundo compromete determinados músculos que desarrollan un nivel de tensión específico que al convertirse en hábito definen la postura buena o mala.

Podríamos decir entonces que la postura tiene un componente funcional y un componente psíquico.

Como profesoras de Educación Física nos ocuparemos de la educación postural sin perder de vista que hay una "íntima relación entre el control postural y los estados de ánimo del sujeto"(Vayer, 1982), pero centrando nuestro trabajo sobre el componente funcional.

Un alumno debe poder lograr al cabo de un tiempo la adopción de determinadas posturas, así como el poder mantenerlas durante un lapso prolongado con un mínimo de fatiga.

Si la postura estuvo mal utilizada desde la niñez o no aprendida adecuadamente,empeora en la medida que transcurre el tiempo.

Para abordar una educación postural debemos tener en cuenta que debemos mejorar el tono de determinados grupos musculares que desempeñan un rol importante en la postura, a través de un trabajo muscular especial, mantener una buena movilidad de las articulaciones , flexibilizar la columna vertebral, ejercitar la relajación y el registro de sensaciones propioceptivas y exteroceptivas. Esto último es muy importante pues la agilización de los sentidos nos permiten tener una percepción más cabal de nuestro cuerpo, ya que no es cuestión de enseñar al niño a colocar su cabeza o tronco en una posición determinada desde afuera, sino más bien, educarlo para que "sienta" su cuerpo a fin de que pueda disponer de él a voluntad.

Dentro del contenido *Postura* elegimos trabajar con los pies pues sobre ellos recae la tarea de mantener ubicados todos los demás segmentos del cuerpo y, fundamentalmente el tronco.

A pesar de ésto, ¿ cuántos de nosotros nos interesamos por ellos?, ¿cuántos valoramos realmente la importancia que tienen?.

¿Sabemos que un mal apoyo o que una mala conformación del pie nos puede traer como consecuencia una postura inadecuada por el desvío de los segmentos corporales?

Es por ésto que a través de las siguientes propuestas trataremos de lograr que los chicos adquieran un conocimiento lo más profundo posible de sus pies para llegar así a un mejor apoyo de los mismos y por consiguiente también, una mejor postura.

4.- RELATO DE EXPERIENCIAS

Trabajaremos sobre el registro de sensaciones, las posibilidades de movimiento y la tensión y relajación.

PARA TENER EN CUENTA:

- Las propuestas que a continuación les contamos fueron realizadas con alumnos de 3ero,4to y 5to grado de las escuelas municipales N° 1, D.E. 1°; 18, D.E. 2° y 26, D.E. 14°, todas de jornada completa.

- Los lugares utilizados para trabajar fueron los patios de las escuelas.

- La primera propuesta nos llevó 2 horas de clase, la segunda y la tercera, 1 hora.

- No pudimos realizar la última actividad de la propuesta 3 por falta de tiempo.

- En la primera propuesta, dos chicos no se animaron a sacarse las zapatillas.En la segunda y la tercera trabajaron todos descalzos.

Propuesta 1:
En esta primera propuesta trabajamos sobre el registro de sensaciones.

Prof. - Hoy vamos a trabajar con los pies. Para qué nos sirven?

Chicos- Para caminar, correr, saltar, patear.(los chicos ejecutaron cada una de las acciones que proponían).

Prof.- Mientras caminan pongan atención en los pies..... Qué parte del pie les parece que están apoyando en el suelo?

Chicos- La planta , el talón y parte de la planta, la punta, etc.

Prof.- Les parece que podrían caminar apoyando otra parte del pie que no sea la que me dijeron anteriormente?

Chicos- Sí.....(los chicos probaron: algunos caminaban con talones, otros en puntas de pie, otros con el borde externo)

Prof.- Numerarse de a cinco, (se formaron cinco grupos de cuatro integrantes cada uno) sáquense las medias y las zapatillas y vengan a sentarse aquí (cada grupo tenía un lugar para dejar sus medias y zapatillas).
Vamos a probar ahora descalzos, todo lo que hicimos antes con zapatillas. Fíjense si les parece que hay diferencias.

Chicos- (Los chicos caminaron, corrieron como enloquecidos, riendo y gritando).

Prof.- Qué les pasa?

Chicos- Estamos contentos....., nos sentimos libres.....

Chicos- Ay! qué frío..... Acá hace calor.

Prof.- Hay partes del patio con distinta temperatura?

Chicos- Sí (los chicos señalaron las partes del patio con distinta temperatura).

Prof.-Prueben de caminar, correr y patear la pelota con distintas partes del pie.

Chicos- (cada uno con su grupo fue probando distintas formas de ejecutar la consigna).

Prof.- Encuentran diferencias al hacer cosas sin las zapatillas?

Chicos- Nos sentimos más libres, más frescos, las zapatillas nos pesan, es cómodo, divertido, etc.

Prof.- Vamos a armar un circuito con distintos elementos sobre los cuales van a tener que

caminar y registrar que es lo que les pasa.(Los elementos son: colchonetas, bolsitas, sogas, red de voleibol, tela, papel de diario,discos de cartón, todos apoyados en el suelo).

Chicos- (Realizaron el circuito comentando en voz alta con los compañeros lo que sentían con los distintos elementos).

Al finalizar el circuito estos son algunos de los comentarios dichos por los chicos:

- Nuestros pies estaban hechos "moco".
- Sentimos que hay algunas cosas que molestan.
- Sentimos que en las sogas nos dolían los pies.
- Qué lindo cuando caminábamos arriba de las colchonetas.

Prof.- Vamos ahora a jugar con los globos: el juego consiste en pasar el globo con los pies desde el último al primero de la hilera, el cual debe transportarlo hasta la línea final. El equipo que lo logre en primer término es el ganador.

Chicos.- Cada equipo resolvió pasar el globo de formas diferentes adecuándose a las características del objeto.

Prof.- Qué les pareció esta experiencia de trabajar descalzos?

Chicos. - Nos sentimos cómodos....

- Fue muy divertido...
- Sentimos más frescura...
- Me sentí más libre....
- Sentimos una experiencia nueva...
- Sentimos distintas cosas con los pies...

Propuesta 2

En ésta propuesta trabajamos sobre las posibilidades de movimiento que tienen los pies.

Prof.- Hoy vamos a continuar investigando los pies pero, a partir de los movimientos que éstos pueden hacer , por eso nos vamos a sacar las zapatillas y las medias, las vamos a dejar a un costado y cada uno va a elegir un lugar donde sentarse.

Prof.- Qué movimientos pueden hacer los pies?

Chicos- (Comienzan a mover los pies desde las piernas).

Prof.- Muevan sólo los pies!

Chicos-(Mueven los pies lateralmente, flexionando y extendiéndolos, algunos hacen rotacio-

nes, otros flexionan los dedos , prueban apoyar talones y dedos en el piso, tratan de separar los dedos.)

Prof.- Encuentran alguna diferencia entre los movimientos que pueden hacer con los dedos del pie y los que pueden hacer con los dedos de la mano?

Chicos - Los dedos de la mano los podemos separar más que los dedos del pie.
- Con un pie puedo separar los dedos más que con el otro.
- Hay dedos que no los puedo separar.
- Tengo más dificultad para flexionar los dedos del pie que los de la mano.

Prof.- Ahora nos ponemos con un compañero y tratamos de pasarnos con los pies los siguientes elementos: bastones y pelotas.

Chicos- (Descubren probando muchas maneras de pasarse los elementos y jugando comenzaron a hacerse " masajes"..., : hacían rodar el bastón entre una planta y la otra, entre la planta de un pie y el empeine del compañero, entre las plantas del pie y los bordes internos del compañero)

Prof.- Dejen esos elementos y prueben pasarse ahora estos caramelos que les voy a dar.
Chicos- (Jugando intentaban pasarse el caramelo de un pie al otro, luego vieron la posibilidad de caminar sosteniendo el caramelo entre los dedos y hasta de lanzarlo.)

Prof.- Para terminar les voy a dar una hoja y un lápiz para que con los pies prueben escribir algo.

Chicos-(Rápidamente probaron de escribir sus nombres o dibujar algo; entusiasmados me mostraban lo que habían logrado hacer)

Propuesta 3
En esta propuesta trabajamos la tensión y relajación.

Prof- Vamos a continuar con nuestra investigación sobre los pies, utilizando para ello pelotitas de tenis.
Sáquense las medias y las zapatillas y busquen un lugar en el patio .
Ahora, parados, hagan rodar la pelotita con la planta del pie,apoyando el peso del cuerpo sobre el pie que está libre.

Chicos- Uy me hace cosquillas!... ay, a mí se me escapa la pelotita ..

Prof-Apoyen ahora sobre el talón durante 10 segundos todo el peso del cuerpo
sobre la pelotita, luego hacemos lo mismo con la pelotita bajo la parte media del pie y a la altura del arco transverso .

Chicos-Me duele....

Prof-Apoyen ambos pies en el suelo y comparen como los sienten, encuentran alguna diferencia

entre el pie que trabajó y el otro?

Chicos- Yo no siento nada...
- A mi me duele...
- Yo lo siento flojo...
- Me parece que estuviera más descansado...

Prof- Hacemos lo mismo con el otro pie.

Prof- Dejen las pelotitas y prueben hacerse masajes presionando con el pulgar sobre el borde interno..., sobre el externo...., sobre el talón...., en cada uno de los dedos....
Ahora, hagan los masajes con toda la mano, y por la parte del pie que quieran.

Prof- Les gustó? Porqué ?

Chicos- Sí, siento como una calalavera adentro...
Sí, los sentía relajados...
Los sentía livianos como una pluma...
El que había masajeado estaba más relajado...
Uno como adormecido y el otro no...

Prof- Nos sentamos y tratamos de extender la punta de los pies lo más que podamos y aflojamos.Repítanlo varias veces y fíjense si sienten alguna diferencia.
Hacemos lo mismo pero flexionando y aflojando los pies.

Chicos- Cuando los extendemos están duros y cuando los aflojamos se separan...
Cuando los extendemos los dedos están muy juntos...
Cuando los estiraba me dolían,cuando los aflojaba estaban planchados...

Prof- Hoy ya no nos queda más tiempo...la próxima clase vamos a dar por finalizada ésta investigación, dejando la huella de nuestros pies sobre papel de diario.Traigan témpera y rodillo.

LES QUEREMOS CONTAR ...

- Nos sorprendió el entusiasmo que despertaron éstas actividades en los chicos.

- En la primera propuesta la excitación y el bullicio fueron las características predominantes.

- En todas las propuestas la necesidad de correr y moverse surgió apenas se sacaban las zapatillas.

- Nos maravillaron las respuestas de los chicos a nuestras preguntas.

- Nos gustaría mostrarles los dibujos que los chicos hicieron con sus pies.

- En la última propuesta observamos que los chicos trabajaron con mucha atención y concentración

- Al preguntarles a los chicos (en una charla posterior) si les sirvió este trabajo, ellos respondieron que: les sirvió para conocer mas de su cuerpo...para darse cuenta que lo que vivieron, nunca antes les había pasado... para tomar conciencia de la cantidad de cosas nuevas que pasan cuando se sacan las zapatillas.

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Jean Le Bouch: *Educación Psicomotriz en la escuela primaria*. Editorial Paidos.1986

- J. L. Risco: *Educación corporal*. Editorial Paidotribo.

- Pierre Vayer: *El niño frente al mundo*. Editorial Científico médica.

- Dr. Carrasco: *Por qué mi columna? Prevención y tratamiento de los padecimientos más comunes*. Editorial I S.B.N . 1995.

- Jean Le Bouch: *La educación por el movimiento en edad escolar* . Editorial Paidos

- Gerda Alexander: *Eutonía.*

CAPITULO 2.- VIOLENCIA Y AGRESIÓN EN LAS ESCUELAS. UN ABORDAJE DESDE LA FE.

Trabajo elaborado por la prof. Silvina Rodríguez Mesón y el Prof. Miguel Ángel Müller.

A MODO DE PRESENTACIÓN

Cuando pensamos en la violencia, nos situamos en un contexto social, político, económico, educativo, institucional y familiar.

Las situaciones de desocupación, marginación y miseria, llevan muchas veces a una ruptura afectiva de las personas y una modificación de los codigos sociales.

Esta ruptura sitúa al niño, en un estado de indefensión y desprotección afectiva; con esta carga, la escuela lo recibe, como uno de los pocos marcos de contención y con las limitaciones de tiempo, espacio y capacitación para encara esta problematica.

Dado que por sí, es un tema aplio y complejo, creemos interesante **analizarlo como una forma de comunicación**, y de ahí, buscar lineas de abordaje desde la EF.

COMUNICACIÓN

Según Watzlawick "...es imposibli no comunicar, o bien toda conducta es una conducta comunicación..."[18]

Existen dos formas de comunicación: digital y analógica.

Por digital entendemos a la comunicación en la cual existe un código, predefinido y compartido, un conjunto de símbolos con significados preasignados, a los cuales se referencia el mensaje en forma explícita. Ejemplos de estos códigos: lenguaje escrito, señales de tránsito, gesto de negación o afirmación.

La comunicación analógica es el intercambio de información, que se efectúa, a través de mensajes no codificados, señales o componentes de la comunicación, que no responden a símbolos predefinidos, sino que cobran significado solamente en el contexto en que emergen, y sólo para los que participan de ese proceso.

La postura, un gesto, una mirada, un silencio son expresiones que no comunican algo "codificado", que dice lo mismo a cualquier persona que conzca el código. "Dicen" algo en una situación determinada: cuando hay intención de comunicar a alguien que es destinatario. O le dicen algo a quien lo puede o lo sabe interpretar.

---

[18] Citado por Juan Peralta; "Los sistemas sosiales - Bases epistemológicas para una nueva psicología social", cap. VII - pág. 32

¿Por qué mencionamos ésto?

Porque saber de estas dos formas de comunicación, que eatán presentes en todo fenómeno comunicativo, nos ayudó a nosotros a pensar en el tema de este trabajo. Por lo menos nos ayudó a precisar preguntas:

En el contexto de la escuela...

...Cuando decimos que un chico un grupo son agresivos,

-¿lo/s incluímos, en una lectura más amplia, en el contexto de la comunicación institucional?

-¿pensamos en que, favoreciendo los canales comunicativos del grupo, estaremos en mejores condiciones de abordar la problemática de la agresión, ya sea esta de todo el grupo o de parte del mismo?

-¿atendemos a la coherencia de los mensajes (propios, de los otros docentes, de los chicos) para entendernos mejor?

Estas preguntas las responderemos un nuestras lineas de acción. Pero antes concideramos necesario decir que:

AGRESIVIDAD NO ES LO MISMO QUE AGRESIÓN

En el niño hay un a agresividad original que está relacionada con la afirmación de su deseo de existir, de su pulsión de vida primaria.

Ésta es parte integrante de la pulsión de vida y movimiento, debe ser respetada por el adulto y no culpabilizada, no se trata de destruirla sino, orientarla hacia conductas aseptables para la sociedad.

De la misma manera debemos favorecer que el niño pueda confrontarse con la dificultad del espacio, aceptar y calcular sus riesgos. Así como también, confrontar con el otro, con el grupo y aprender poco a poco, los limites de su libertad por la oposición de los demás.

Es indispensable la agresividad como fuerza, como impulso, para "animarse" a hacer cosas, a resolver problemas, a enfrentar dificultades, a jugar, a sostener su opinión, etc.. Muy distinto es hablar de agresión, palabra que se refiere a un contexo de canalización que no está encuadrado en el respeto por el otro.

Entendemos que es fun da mental para el trabajo de la agresión la constucción de límites claros a través de un proceso continuo y sitemático y que los chicos tengan la expreriencia de la oposición de lo real a la realización de sus proyectos, para que acepte la limitación de su poder, para que acepte la frustración, sin dejar de lado el espíritu de superación ni el respeto por el otro y por las normas.

LINEAS DE ACCION

Nuestro abordaje lo consideramos desde:

a) Lo institucional

b) La Educación Física

a) Desde lo Institucional.

Propiciar la comunicación: Director - Docente

Docente - Docente

Docente - Alumno

Alumno - Alumno

Propuestas:

* Familiarizarse con distintos códigos que manejan de acuerdo con las situaciones socio-culturales de la comunidad

* Abordaje del conflicto a través de un grupo formado por directivos, docentes, padres, etc.

* Solicitar apoyo al gabinete psicopedagógico, jornadas de reflexión, presentación del problema, búsqueda de abordaje y plan de acción apuntados a un objetivo común.

b) Desde la Educación Física.

* Diferenciar agresividad y agresión.

* Entablar la comunicación a través del diálogo, hacer acuerdos, buscar con el grupo propuestas que tiendan a solucionar situaciones conflictivas a través de la reflexión, del análisis de las actitudes y los valores que se ponen en juego.

* Construir grupalmente de normas de convivencia.

* Ayudar a los chicos a reconocer sus posibilidades y limitaciones, y tolerar la frustración.

* Aceptar las normas.

* Dar espacio al grupo para que exprese sus sentimientos, favorecer la demostración de afecto desde al docente al alumno y viceversa, los pares entre sí y los familiares allegados.

* Expresar desde el cuerpo y la palabra sus afectos.

* Respetar las individualidades y revalorizarlas.

* Conocer historias familiares, que si bien es un tema que atañe más especialmente a los maestros de grado, no deja de ser importante para el profesor de Educación Física, ya que le permite tener datos importantes para entender el caso.

* Incentivar al alumno para elevar su autoestima.

* Organizar juegos para que se relacionen y se conozcan; juegos de competencia y cooperación, donde pueda descargar sus tensiones, medirse con otros y, también, "cargar" sus fuerzas uniéndolas con las de otros compañeros .

* Favorecer la experiencia de creación de juegos con su grupo.

REGISTRO DE EXPERIENCIAS

Los trabajos que a continuación exponemos, surgen de la necesidad de abordar esta problemática que muchas veces nos angustia y nos paraliza.

Creemos que es necesario intentarlo y que tenemos elementos importantes para abordarla: nuestros conocimientos sobre el niño y sus posibilidades de hacer, crear y contactarse con el otro a través de su cuerpo en movimiento que es una de sus formas de expresión .

Es por lo tanto nuestro deseo mostrar aquí el modo en que elaboramos nuestra propuesta, deseando al hacerlo, que despierte en los colegas sus propias ideas.

EXPERIENCIAS EN EL NIVEL INICIAL

* LOS LIMITES: UN TRABAJO COMPARTIDO

Objetivo: establecer un espacio de comunicación entre padres, docentes y niños.

Participantes: docentes de EF, maestras jardineras, equipo psicopedagógico, padres y alumnos

Esta experiencia se puso en práctica a raíz de las observaciones llevadas a cabo en las clases de Educación Física.

En la elaboración del diagnóstico se vio que algunos de los niños manifestaban problemas en la aceptación de límites, lo que generaba en el grupo un desenfreno que se transmitían en golpes, agresiones. Ello motivaba la falta de atención y el «caos» generalizado. Se comentó con la maestra de sala, quien coincidió con el profesor y se procedió a informar al equipo de conducción para solicitar la consulta con el gabinete psicopedagógico. Este, se acercó al jardín, se reunió con el profesor y acordó tener una reunión con los padres de los pequeños que presentaban mayores dificultades.

Dicha reunión se realizó también con el gabinete, el Profesor de Educación Física y la docente de sala. En ella se planteó el tema de los límites y **la necesidad de ellos como una forma de atención y cuidado de los adultos para con los pequeños**.

Los padres hicieron sus aportes de cómo se manejaban en la puesta de límites.

La reunión concluyó con la búsqueda de acuerdo entre padres, institución y la forma de llevar adelante dicha problemática, en cuanto a las responsabilidades que le compete a cada uno.

La hipótesis de este trabajo, según este docente, es que los problemas de comunicación de este grupo pueden tener relación con la falta de tiempo compartido entre padres y niños.

Entonces se piensa en la necesidad de ofrecer desde el Jardín, un espacio de encuentro tomando el juego como facilitador de acercamiento y relación con los otros.

Desde la convocatoria al gabinete psicopedagógico, para que éste participe desde «otro lugar», entendiendo como tal, poder observar a los niños y los padres en otra situación: del juego, donde se libera el cuerpo dando mayor espacio a la expresión de sus emociones, pensamientos e ideas.

Las actividades fueron planificadas por este docente, tomando como contenidos la comunicación corporal, el registro de sensaciones propio y exteroceptivas, los espacios corporales.

Se acordó con la dirección del Jardín y el gabinete psicopedagógico la realización de estas actividades una vez por mes, desde el mes de agosto hasta el fin del ciclo lectivo, junto con los padres en los días y horarios habituales de Educación Física.

Desarrollo de la experiencia

A) 1er. Encuentro:

Viernes 23/08/96 - sala verde - 4 años - Turno Mañana

Participantes: 12 madres, 1 padre y 20 niños. Los niños, cuyos padres no concurrieron, compartieron el juego con los papás presentes. También participó uno de los integrantes del gabinete psicopedagógico y la docente de sala.

CONSIGNAS:

a) Los padres sentados, los niños corren libremente; a la señal, los pequeños buscan a sus padres. Estos deben formar un espacio con su cuerpo para cubrir a sus hijos.

b) Jugamos a los muñecos de plastilina con el cuerpo de los niños, lo amasamos todo y después le damos forma.

c) Acostados en el piso, comprobar que el cuerpo está blando movilizando las distintas partes.

d) Los papás en cuadrupedia llevan a «pasear» a sus hijos.

e) Los papás toman diferentes formas con su cuerpo formando espacios que permitan la exploración por parte de los niños.

f) Llevar rodando a los niños como «tronquitos».

g) Todos los papás forman un «puente» con distintas partes del cuerpo.

Como cierre de la actividad, se le pidió a los papás que en forma anónima reseñaran la experiencia compartida.

REGISTRO DE LO SUCEDIDO

1) Muy buena predisposición de los padres para participar de los juegos con sus hijos.

2) Reconocimiento de la necesidad de tener un espacio en el cual compartir un momento de acercamiento, desde el juego con sus hijos.

3) La posibilidad de contactarse con el otro.

4) Encontrar otras formas de comunicación, como así la posibilidad de jugar con el cuerpo sin que medien otros objetos.

5) Se observó un clima de algarabía durante toda la actividad.

6) La solicitud de repetir la actividad.

EVALUACION DE LOS NIÑOS

En los dibujos que realizaron y en las manifestaciones verbales, observé que quedaron muy impactados con el «amasado», pasar por el «puente» y ser «tapado» por el cuerpo de sus papás.

B) Experiencias posteriores

De acuerdo con la temática planteada, se continuó con el trabajo haciendo hincapié en el contacto corporal con el otro.

1.- CONSIGNAS Y REGISTRO

a) Rolar como tronco por todo el espacio.

(Esto les divierte mucho, y a algunos le encantó chocar con el otro y quedar atascados).

b) Llevar rodando al compañero como troncos.

c) Uno en cuadrupedia alta y otro gateando debajo.

(Aquí surgió la mayor creatividad, ya que cada pareja formaba libremente distintas formas: una casita, una cueva, un animalito con su cría; algunos espontáneamente se agruparon y formaron construcciones con su cuerpo.)

d) Amasar al compañero.

(Esto motivó muchas risas por las cosquillas).

e) Rodar abrazados uno arriba del otro.

f) Hacerse caricias con distintas partes del cuerpo: cabeza, espalda, manos, pies, rodillas, etc.

2.- ANIMALES QUE RIÑEN

CONSIGNA Y REGISTRO :

a) Sentado con los ojos cerrados, el profesor les va contando que están en una selva y ellos le relatan qué ven.

(Ante mi relato se apresuraron por contestar sobre lo que veían en la selva, a algunos les costó mantener los ojos cerrados).

b) Deben elegir un animal presentándolo con sus sonidos onomatopéyicos.

(Esta fue la parte de más algarabía ya que cada uno eligió un animal formándose un «concierto» de gritos y gruñidos donde todos participaron).

c) Caminar como los animales elegidos, encontrarse y olerse, saludarse con sus voces.

(Algunos respondieron a la consigna y otros simplemente deambulaban por el patio, solos; o bien se encontraban y jugaban de 2 ó 3).

d) Juego de peleas de animales: no valen las patadas y las piñas, sólo agarrarse y tirarse.

(La consigna fue respetada en parte, ya que dos de los pequeños fueron separados del juego por no respetar la regla. Las nenas no participaron, se aislaron. Los enfrentamientos se pueden señalar como mucha descarga de tensiones, donde observé, que se ponía en juego la

fuerza por dominar al otro más que el lastimar o golpear).

e) Juego entre los animales.

(Hubo una vuelta a la calma, donde el hubo menos contacto corporal y dejaron su posición de cuadrupedia para pasar a la bípeda y correr y perseguirse todos contra todos por el patio, pero sin golpearse, sólo para atrapar al otro. Esto lo organizaron sin intervención del profesor);

f) Intercambio con el profesor ante preguntas sobre lo realizado.

(Ante mis preguntas, respondieron que les había gustado, especialmente, cuando jugaron a pelear como animales y señalaron que dos de sus compañeros no habían cumplido con la regla y por eso el profesor los había sacado del juego. Señalaron la regla: «No valían las patadas porque se podían lastimar».)

EVALUACION

En esta actividad, se puso énfasis en un mayor contacto corporal con la oposición del otro, lo que le marcaba un límite: la fuerza.

En cuanto a la aceptación de la regla, fue respetada por casi todos los niños, solo dos de los pequeños fueron separados momentáneamente del juego.

La actividad facilitó en un grupo hiperactivo como éste, mantener un momento de concentración donde pudieron verbalizar lo realizado.

Hubo momentos en que las nenas no participaron: en el juego de peleas de animales, tal vez por miedo a ser golpeadas por los varones y quizás también por las ideas bastante instaladas en nuestra sociedad de "que las nenas no hacen esas cosas".

C) 2do. Encuentro con los padres:

Viernes 18/10/96 - sala verde - t. Mañana

Objetivo: liberar la agresividad, canalizarla

Contenidos: Confrontación con el otro

CONSIGNAS Y REGISTRO DE LO SUCEDIDO

a) Armar un disfraz sobre el cuerpo de la mamá, acordando ambos qué tipo de disfraz.

(Se observó que algunos padres consultaban a sus hijos y otros tomaban la iniciativa de comenzar ellos, armando primero un sombrero en forma de bonete, que fue lo que realizó la mayoría. A partir del disfraz definieron los distintos personajes: "mujer maravilla", "Power Rangers", etc).

b) Desfile y presentación.

(La presentación la realizaron las mamás consultando antes a los niños el nombre del disfraz).

c) Permiso para romper el disfraz.

(Aquí se observó un titubeo tanto en los adultos como en los niños, se notó como una situación dolorosa por romper algo que ellos mismos habían confeccionado. Los adultos lleva-

ron la iniciativa, en algunos casos seguidos por los pequeños).

d) Fabricar una espada de papel (para ambos) y luchar.

(Algunos pusieron mucho empeño en la fabricación de la espada, otros simplemente retorcieron el papel. En cuanto a las estocadas, eran suaves, tanto de las mamás como de los nenes).

e) Armar una «cola de zorro» y tratar de sacar las colas evitando que le quiten la suya (todos contra todos).

(En este juego, hubo mayor actividad grupal, mayor relación entre todos).

f) Divididos en 2 equipos, armar bombas de papel y bombardear al equipo contrario.

(Aquí es donde se registró la mayor carga de agresión, donde se bombardeaba a diestra y siniestra, recibiendo bombazos hasta los coordinadores. Los más exaltados eran los adultos).

g) Sentada cada mamá con su hijo, lo amasaba haciendo hincapié en amasado fuerte y suave.

(Se logró la vuelta a la calma observándose: amasado, masajes y caricias por parte de las mamás a los niños, permaneciendo éstos relajados en una actitud placentera).

h) Idem, pero el amasado lo hacen los niños.

(A diferencia de lo anterior, los niños se manifestaron con algarabía y provocaba en ellos muchas risas).

i) Relajación y respiración adoptando cada uno la postura más conveniente.

(Aquí, cada uno adoptó una posición distinta: por momentos, un silencio profundo. Los niños fueron quienes adoptaron posiciones más relajadas. Una mamá comentó que estaba bueno para «dormir»).

EVALUACION

El entusiasmo por participar de la actividad fue creciendo a medida que, tanto los adultos como los niños, fueron aceptando las propuestas de juego. El punto más alto fue en la guerra de bombas de papel, donde a los adultos se los veía como niños encantados con el juego descargando sus tensiones. En esto, influyó el permiso para poder participar y conquistar un espacio de juego, en el que la pelea así planteada no está mal vista, no está sancionada si se desarrolla en los límites previstos, está desculpabilizada.

Encontraron un lugar para la vuelta a la calma a través del masaje, la relajación y el tirarse libremente en el piso, adoptando las posiciones que más placer les daba.

En los dibujos de los niños, se observa a ellos y sus afectos: mamá, amiguitos, profesor, como así, lo que más le impactó de la actividad que es el juego de las bombas de papel que están esparcidas por todo el espacio, como un signo de alegría y diversión.

CONCLUSION

Como conclusión de las experiencias realizadas, se puede deducir que esta línea de acción, planteada para este grupo, permitió un crecimiento y modificación en los comportamien-

tos.

Hubo pequeños logros como: confrontar con el otro sin lastimarse, aceptación de la regla, respeto a los límites y poder concentrarse por un momento corto dónde verbalizar lo vivido.

En cuanto a la hipótesis planteada en este trabajo, pude corroborar el reconocimiento de la necesidad de los padres, de tener un espacio donde compartir con sus hijos, un lugar de juego, como así, que nuestra función pedagógica trascienda las fronteras del Jardín y sea facilitadora de acercamiento y relación con el otro.

En cuanto a la tarea conjunta con el gabinete psicopedagógico, nos demuestra, qué enriquecedor puede ser, cuando se deja de lado ciertos prejuicios y se puede concretar la tan hablada y remarcada interdisciplinariedad .

Para terminar me gustaría quedarme con la expresión de mi compañera de sala: «...el esfuerzo valió la pena». ..

...Creo que si, y quizás esto nos demuestra que a pesar de todo seguimos andando.

ANEXO : COMENTARIOS DE LAS MAMAS.

«Me pareció un encuentro con nuestros hijos donde podemos experimentar el movimiento del cuerpo y la comunicación".

«La clase estuvo muy divertida y entretenida, los chicos la pasaron muy bien y los grandes también, esa muy lindo poder compartir una actividad así, con nuestros hijos. Gracias.»

« Creo definitivamente que es muy productivo en los niños ya que posiblemente algunos no reciban esta atención de los padres, también debería incrementar este tipo de clases por lo menos una vez al mes incorporando algún deporte».

« A los chicos les encanta jugar con sus papás o mamás. Hay posibilidades de jugar sin juguetes y al aire libre, con nuestro cuerpo solamente».

«Repetir, por lo menos cada 15 días. Es importante que haya un grupo y alguien que fije la consigna. Yo creo que de a dos, no daría el mismo resultado».

«Me pareció una actividad fantástica de integración con nuestros hijos. Me da también una idea de cómo jugar con mi hijo y, creo que a ellos les hizo muy bien. Ojalá que se repita esta actividad. MUCHAS GRACIAS!».

«Quiero agradecer la oportunidad que me dan de poder compartir este momento con mi hijo, ya que no lo podemos hacer a menudo. Gracias».

EXPERIENCIAS EN EL NIVEL MEDIO

A) Primera experiencia

Este trabajo fue realizado con un curso de tercer año, en una escuela secundaria privada, a modo de una de las actividades previas a un campamento que se realizará en noviembre y que tiene como fin integrar y mejorar las relaciones interpersonales, en donde, resaltan a cada momento situaciones agresivas.

Este seguimiento es realizado junto con la tutora y psicopedagoga del Instituto, y con dos profesores de Educación Física del Instituto.

El grupo con el que estamos trabajando, es muy agresivo, y en él confluyen diferentes personalidades, que arrastran conflictos individuales y vuelcan sus dificultades al grupo.

A partir de ésto, se confunden muchas veces necesidades personales, con las necesidades del grupo. Estos alumnos suelen ponerse un tanto individualistas, generando situaciones de: injusticia, transgresión de pautas y, por consiguiente, reacciones adversas en los otros.

En la planificación de esta actividad se trató de buscar una independencia personal, para que cada uno, pueda realizar un reconocimiento de sí mismo y que permita ser la base de actividades posteriores.

Cuando digo, realizar variadas experiencias, se trata de actividades, reuniones previas con ellos, que nos permitan trabajar mejor y concluir esta propuesta con el campamento, pudiendo luego evaluar si se revirtió el comportamiento del grupo, aunque sea un cambio mínimo, pero que sería el comienzo de un trabajo posterior.

REALIZACION

1) El campamento surge como respuesta a exigencias del grupo, manifestado a través de exclamaciones de ellos mismos, de buscarle salida al problema de convivencia.

Tienen mucha necesidad de entenderse, expresarse sin ser burlados por otros compañeros, o agredidos. Entonces, llegamos a un acuerdo común para emprender un trabajo sistemático de preparación.

2) A cada alumno, se le proveyó de variadas revistas, tijeras, plasticolas y marcadores para que pudieran trabajar.

3) Se les dio permiso y se les sugirió para que fueran a realizar la actividad donde más cómodos se sintieran, dentro de la Escuela.

4) La consigna era, en primer lugar, recortar de las revistas lo que más los identificara o lo que les pareciera significativo a ellos. Pudiéndolas pegar en el orden que quisieran y escribiendo entre ellas, en caso de que fuese necesario.

5) Luego de este trabajo, nos reunimos todos en el salón y cada uno, expuso su lámina y explicó porqué había pegado sus figuras y el grupo podía preguntar y el que exponía, le contestaba, si quería.

Después de esta experiencia, con la psicopedagoga, la tutora y el psicólogo, analizamos los resultados de esta propuesta. Confirmamos que es un grupo, donde hay mucha discriminación, y a su vez necesidad de integrarse, por algún medio: haciéndose el payaso, por la belleza o la simpatía.

Aparecen palabras recortadas, como: «Volver a empezar». En una de las láminas nombran la impaciencia y el no control de sus reacciones.

Parece que no alcanza el entusiasmo y energía, para encarar un proyecto o un trabajo para estar mejor.

Aparecen fuertes personalidades que contrastan y que acarrean conflictos interpersonales.

Existen en el grupo, muchos subgrupos.

Por otro lado, están los que quieren entrar en el grupo de los líderes, que se denigran y hacen todo lo que ellos pidan, a fin de ser aceptados.

Están los que no se juntan con ningún subgrupo, porque están aislados de todos. Hay una alumna que ve al grupo perdido y sin posibilidad de cambio. No ve, la oportunidad del campamento como actividad que ayudaría al grupo.

El grupo pide, que de alguna manera, se le ayude a mejorar su situación. Por lo tanto, están abiertos y dispuestos a encarar este proceso que permita una mejoría.

Les explicamos que el campamento, nos parecía una linda experiencia, para compartir en grupo. A ellos les encantó la idea, pero también nos pusimos de acuerdo que, para realizarlo, debíamos modificar las actitudes, con las que se estaba manejando el grupo hasta ese momento, con los que no se puede convivir en el colegio, y menos en el campamento.

El grupo es conciente de que no existe una buena convivencia entre ellos, de que no se pueden relacionarse naturalmente y que hay actitudes que les gustaría que cambien. Aceptan con entusiasmo, prepararse para el campamento.

Cada uno expuso su lámina, de diferente manera, algunos fueron poco comunicativos, otros en cambio, demasiados abiertos, no sé si para llamar la atención, contaron hasta sus cosas más íntimas. Otros expusieron y respondieron sólo algunas preguntas.

La próxima experiencia consideramos muy conveniente que fuera algo similar, pero más integrada, no tan individual.

Lo que observamos en el grupo es que la mayoría aceptaba esta evaluación y están dispuestos a hacer lo posible, por mejorar su relación, a través de actividades grupales en el campamento. Frente a la actitud negativa de la alumna que mencionábamos, lo que hace el grupo es aislarla. Y lo que hacemos los coordinadores son charlas individuales con ella desde nuestros diferentes puntos de vista.

B) Segunda experiencia

Continuando con nuestro proyecto, para la realización de esta segunda actividad, elegimos pasar un día de convivencia en el recreo «Alcázar», en una isla del Tigre.

Con el grupo fuimos el equipo docente a cargo del proyecto y otros profesores acompañantes.

La propuesta en este caso, fue pasar un día de convivencia, en un lugar distinto al habitual (el aula), para poder compartir el almuerzo, el descanso y juegos al aire libre, aprovechando la oportunidad para realizar la 2da. experiencia, divididos a través de un grupo al azar.

Propuesta de enseñanza

1) A cada subgrupo se le ofrecieron: revistas, marcadores y afiches, debiendo buscar el lugar donde se sintieran más cómodos para realizar la actividad. Los subgrupos estaban compuestos por 5 personas.

2) La consigna era realizar un collage con el que sintieran identificados con figuras y palabras recortadas interrelacionadas con los que ellos quisieran escribir, armando un afiche entendible a la vista.

3) Luego nos encontramos en un salón y cada grupo explicó su lámina a todos sus compañeros:

GRUPO 1: Las palabras y las figuras que aparecen expresan:

Un papelón, una clase de locos, había una vez una guerra, envidia, líderes que rompen el corazón, competencia, para los que prefieren ir adelante, que tanta distancia que quieren poner con respecto a los demás, cambia todo cambia, la clave es hacer cambios, aparece una figura de chicos arriba; una nueva forma de vivir!, dale alegría a tu corazón.

Y en una frase armada con palabras de la revista dice: «Preocupémonos por llevarnos bien, sobre todo, no solo de la boca para adentro. Una buena costumbre».

GRUPO 2: Aparece en la lámina una división de un cuarto de lámina con figuras de gente divirtiéndose y sin ninguna palabra, hay una figura que dice: «No tengo ganas, pero debo hacerlo».

En el resto de la misma figura, dice: «No nos bancamos a alguien distinto; siempre hay que recorrer un camino largo para llegar a algo»; «Hay que estar feliz, no nos tenemos que pelear; sino pasa esto: (hay un hombre llorando).

Aparece armado con recortes la oración: «¿Te das cuenta lo que es la indiferencia?. Siempre hay un amigo (aparece un hombre con el perro), siempre hay un líder (aparece un jugador de fútbol con plata)».

GRUPO 3: Aparece "un pobre", pocas figuras sueltas, pocas palabras. «Competencia, diferencias, diversiones, nostalgias, las verdaderas caras, todos los días, crecer».

GRUPO 4: En el centro de la lámina, aparece una foto de huevos, de un hombre apoyado en la mesa, de cuya cabeza "salen" diferentes personalidades y pensamientos.

Alrededor de éste, otras figuras y palabras, que confluyen en ésta, con flechas que apuntan a la cabeza del hombre. Se leen «rumores y fantasías» (un hombre y una mujer besándose), competencia (figura de canchas), una modelo «Falta de respeto y tolerancia» (armado con letras), «Falsedad» (aparece un antifaz); «Líderes que hacen daño» (aparece una figura con "hombres malos"),

«Y todas estas cosas hacen que el grupo esté así» (esta frase aparece después de todo esto con una foto de tronquitos apagados; sin prender fuego); luego ponen en grande con marcador: «Falta de personalidad».

Todos pudieron escuchar, observar, que decían sus compañeros de su estado como grupo.

EVALUACION - COMENTARIOS - ANALISIS

Luego de la exposición, pedimos hacer una conclusión y charlar con ellos de lo que había surgido de cada subgrupo.

Nuestra propuesta hacia ellos, en ese momento, fue que cada uno pudiera reflexionar acerca de cuánto de su parte ponía para que el grupo esté así, y de qué se pueden hacer cargo que influya, de alguna manera, en la convivencia grupal.

La actividad fue planteada en un contexto natural, con muchas expectativas por parte de los chicos, por saber qué iban a hacer y en un clima muy cordial y abierto al diálogo y la reflexión.

Hubo mucha predisposición para la realización de esta experiencia y se notó en las producciones realizadas y en el orden en que se trabajó. Fue una experiencia muy linda y buena para la convivencia del grupo.

C) Tercera experiencia

CONCRECION FINAL

Campamento en Castelli: 10 y 11 de nov. de 1996

Vamos a relatar de esta experiencia sólo algunos momentos que puedan reflejar con más claridad lo que pudimos observar sobre la comunicación grupal.

Registro de Actividades

Comenzamos el campamento. En el micro el grupo se mostró tranquilo, abierto al diálogo con los profesores, y con muy buena «onda» positiva.

Mientras realizaron el armado de carpas, surgieron algunas discusiones con respecto al lugar que querían ocupar cada uno con su carpa, pero fueron solucionados a la brevedad, llegando a un acuerdo común, a través de uno de nosotros como intermediario.

El grupo comenzó con una resistencia a realizar actividades de convivencia y tutoría por lo que se escucharon algunas quejas ante nuestra propuesta.

La misma se desarrolló de la siguiente manera: todos debían formar una ronda, tomarse de las manos y uno de nosotros se paraba en el medio. La consigna fue que debían girar alrededor del «palo pintado» (que era el profesor), a máxima velocidad y hacer que el compañero toque el palo.

El juego terminó con muchos chicos tirados en el piso y la ronda, obviamente, desarmada. Esto dio lugar, a una reflexión posterior, expresándoles que lo que se había reflejado en el juego, tenía mucho que ver con lo que pasaba entre ellos, que al tirar con fuerza y cada uno para su lado, no solo se rompe la ronda, sino que se lastiman mutuamente y eso no nos ayuda a construir nada entre nosotros.

Entonces planteamos que lo bueno sería, que todos tiren para el mismo lado y así poder conseguir un objetivo común, que a la vez genere satisfacciones individuales.

Los chicos no se calmaron enseguida, después de risas y bromas, logramos sentarlos en ronda y realizamos la 2da. actividad que consistió en regalarle un «palito» a la persona del grupo que quisieran y explicar para todos el porqué, luego este «palito» que tenía un significado muy importante, volvía respondiendo o agradeciendo al compañero que lo regaló.

Las expresiones de los chicos fueron que se lo regalaban porque lo querían mucho, porque era su mejor amigo/a, porque siempre estaban juntos/juntas, porque les gustaría conocerse un poco más, porque siempre discuten o se pelean y querían hacer las paces, algunos se pidieron perdón, y propusieron empezar a hablarse más.

Previo a la cena, realizamos una actividad en la que cada grupo debía anotar todas las palabras negativas que creían que identificaban a su grupo.

Al recolectar esas palabra, se sacaron las que eran comunes a los 2 grupos y marchamos con linternas al fogón. Nos sentamos en semicírculo y luego de una ambientación al mismo, repartimos la correspondencia secreta, previamente solicitada a sus familiares.

Las caritas de los chicos eran de alegría en unos, y melancolía en otros. La lectura fue acompañada con la música de Mercedes Sosa «Cambia... todo cambia». El clima de sensibilidad logrado en este momento comenzó a notarse inmediatamente después vino un «duende» disfra-

zado y con todas esas palabras pegadas en el cuerpo. Este duende (el profesor), representaba a un mimo que intentaba dar pasos para todos lados, y estaba tan solo incluso, que no podía respirar, hasta que comenzó a deshacerse de esas palabras y las tiró al fuego y es ahí donde comienza a respirar, a conocerse y conocer mejor a los demás, a poder relacionarse y darse cuenta que así es mucho más lindo vivir.

Este sketch concluyó con la canción de «Sueña un mundo distinto» de Luis Miguel. El clima de sensibilidad fue muy fuerte, movilizador y sorprendente. Hasta los más «piolas», o los que se las saben todas, lloraban. Fue como que pudieron mirarse hacia adentro e identificarse con algunas palabras de ese «mimo».

La actividad continuó con el aporte de un leño al fogón, que todos alimentaron y donde se pudo observar claramente que se habían sacado toda esa coraza llena de impulsos agresivos e insultos.

Algunos reconocieron sus «maldades», pidieron ayuda, agradecieron, se emocionaron, expresaron darse cuenta de que así no funcionaban, de que están dispuestos a cambiar.

A medida que cada uno tiraba su tronquito al fogón, se fue formando una ronda todos abrazados y unidos.

Emprendimos el viaje de vuelta

Ya llegando al barrio todos bajaron del micro tomados de las manos, con los ojos vendados. Fueron llevados a sus respectivos lugares dentro del aula y, en cada mesa, les dejamos el regalito del campamento como recuerdo y pusimos la canción de «Sueña un mundo distinto», nuevamente, e invitamos a todos los papás a compartir ese momento en el aula con sus hijos.

La idea fue que pudieran transferir ese momento del fogón al aula que es el lugar donde conviven todos los días.

Recibimos mucho agradecimiento por parte de los chicos y los padres. Esto nos gratificó muchísimo como personas y como docentes, ya que sentimos que éstos son los verdaderos signos que alimentan el corazón y el espíritu y nos dan energía para continuar con nuestra tarea docente de todos los días.

CONCLUSIONES DEL CAMPAMENTO

Podemos decir que es un grupo excelente, al que le faltaba conectarse con ellos mismos, en forma personal, para luego comunicarse con sus pares. Creemos que su actuar es típico del adolescente y que si el grupo presenta algunos inconvenientes por conjugar en él fuertes personalidades, mucho se debe a todo lo que vivimos hoy en día, en nuestra sociedad, esta agresión de la que todos somos víctimas y partícipes a la vez.

Acordamos con el grupo, encuentros posteriores, porque todo este trabajo no solo nuestro, sino con muchas actividades previas realizadas por el equipo pedagógico del colegio, es un proceso que se fue dando de a poco y que debe continuar para consolidar una buena relación que aparentemente ha comenzado a construirse.

De acuerdo con las experiencias realizadas, la conclusión final que puedo expresar, conjugando todos estos elementos es, en primer lugar, una gran satisfacción porque la propuesta planteada se cumplió en forma efectiva e íntegra; en segundo lugar, que recolectando todas estas experiencias ofrezco de alguna manera una línea de trabajo, que a mí, me dio mucho resultado y que al que lo vea, le puede aportar elementos útiles.

En todos los casos decidimos organizar acciones intencionales, para abordar el tema de la comunicación y la agresión. Esto quiere decir, que lo seleccionamos como objeto de análisis, de conversación, de tratamiento, de reflexión, es decir, lo elegimos como contenido.

Como se notará en los distintos relatos, no es fácil realizar experiencias, poder registrarlas junto con las sensaciones o sentimientos afectivos, y más en este tema, pero estamos convencidos de que es un camino para lograr un clima óptimo, donde podamos desarrollar nuestra tarea diaria sin sobresaltos.

Presentamos esta experiencia, en lo que lo fundamental, lo que no puede faltar son las ganas de experimentar, de cambiar algo que creemos que no funciona de esa manera. Es fundamental, que los chicos detecten el problema y puedan expresarlo; y es nuestra tarea ayudarlos a detectar ese problema que nos atañe a todos.

También creemos necesario que existe una reflexión conjunta, un intercambio mutuo, donde se pueda llegar a conclusiones claras, que sean beneficiosas para el comienzo de construcciones positivas en cuanto al aprendizaje de la convivencia.

REFLEXION FINAL

Abordamos esta problemática recurrente de nuestra realidad escolar: la violencia y agresión con la que recibimos a los niños.

Desde nuestro lugar, la Educación Física, creemos importante el rol del cuerpo como medio de relación y comunicación. La necesidad de generar espacios de encuentros a través del juego y la posibilidad de acercar a nuestros colegas elementos que ayuden a generar en ellos ideas que su propia creatividad logrará mejorar, y poder ampliar las propuestas aquí presentadas.

Creemos en que nuestra tarea, más allá de las dificultades propias de la vida, es un elemento más necesario para el desarrollo íntegro de los niños, ya que aporta dentro de un espacio libre, espontáneo y conducido a la vez, oportunidades de crecimiento abarcando todos los aspectos que hacen a una vida plena.

«... La libertad tiene alma clara,
y solo canta cuando va
batiendo alas...»

Silvio Rodriguez

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

* Gerda Alexander, «LA EUTONIA UN CAMINO HACIA LA EXPERIENCIA TOTAL DEL CUERPO», Paidos - España 1991.

* Patricia Stokoe y Ruth Harf, «LA EXPRESION CORPORAL EN EL JARDIN DE INFANTES. Bs.As. Argentina - 1986.

* Pierre Vayer, «EL DIALOGO CORPORAL» , Universidad autónoma de Puebla - México.

* Juan Peralta, «LOS SISTEMAS SOCIALES. BASES EPISTEMOLOGICAS PARA UNA NUEVA PSICOLOGIA SOCIAL».

* Lapierre y Ancouturier, «SIMBOLOGIA DEL MOVIMIENTO» (apuntes).

CAPITULO 3.- "LA CONSIGNA: UN PUENTE TENDIDO ENTRE EL CONTENIDO Y EL NIÑO"

Trabajo elaborado por las profesoras Patricia Cagnoli, Adriana Moschella y Delia Novoa.

I) REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMULACION DE NUESTRAS CONSIGNAS

Una las dificultades con la que nos hemos encontrado en el intento de llevar a la práctica la propuesta del D.C. fue, y sigue siendo, **la selección adecuada de consignas de trabajo.**

Para nosotras, uno de los puntos de conflicto es la confusión conceptual que surgió cuando se introdujo una "clasificación" de las consignas en "abiertas" y "cerradas". La mayor parte de las veces, sin claridad, haciendo asociaciones equivocadas : como por ejemplo, ligando las abiertas a una postura "constructivista" y las cerradas a una "conductista"[19]

O... también se las relacionaba con las fases del aprendizaje motor [20]: para hacer una exploración había que plantear consignas abiertas ; para la automatización, consignas cerradas.

Quede claro que no estamos ni a favor ni en contra de la clasificación. Lo que señalamos enfáticamente es que, en nuestra disciplina, no fue útil para orientar la tarea.

Presentamos como ejemplo una consigna que el docente plantea al niño:

-"Rodamos la pelota zigzagueando a través de los elementos con cualquier parte del cuerpo pero sin que se levante del piso".

Las respuestas dadas :

- algunos la llevan con el pie, al ras del piso,
- otros en tripedia la empujan con una mano,
- otros en cuadrupedia la empujan con la rodilla.

Si bien la consigna planteada **no precisa una forma de resolver el problema** y **promueve múltiples respuestas** válidas por lo que podríamos encuadrarla como abierta, también se podría juzgar, como cerrada en el sentido de que se le **acota casi absolutamente todo lo que tiene que realizar**, es decir, **define el problema a resolver.**

---

[19] *Conductismo : Esta teoría de aprendizaje sostiene que se pueden provocar determinadas conductas mediante estímulos provenientes del medio externo, con tal de producir por medio de la repetición y el refuerzo un enlace estímulo respuesta.*

La tendencia a las tareas repetitivas, altamente pautadas que admiten una sola respuesta correcta, la insistencia en ejecuciones mecánicas, los cuestionarios que recaban datos y no promueven la reflexión son los ejemplos más típicos.

Constructivismo : Teoría de aprendizaje que postula que las personas construyen el conocimiento a partir de sus propias acciones con la coordinación de cada una de ellas.

La idea básica es que el acto de conocimiento consiste en una apropiación progresiva del objeto por el sujeto, de tal manera que la asimilación del objeto (saber) a las estructuras del sujeto (niño), es indisociable de la acomodación de estas estructuras a las características propias del objeto. El carácter constructivo del conocimiento se refiere tanto al sujeto que conoce como al objeto conocido, ambos aparecen como el resultado de un proceso permanente de construcción. Así el aprendizaje debe entenderse como proceso activo de elaboración.

[20] *Nos referimos a las fases de aprendizaje motor propuestas por Jean Le Boulch descriptas en el D.C. 86, pp 292 al 294.*

A la luz de esto, nos parece útil dejar de lado esta antinomia.

Cuando hablamos de **consigna** nos referimos a lo que decimos en nuestras clases, a la expresión de la propuesta de enseñanza. Es la llave que pone en marcha el proceso de aprendizaje, orientando la tarea y donde no sólo está comprometido lo motor sino también los demás aspectos implícitos en toda actividad de aprendizaje : cognitivos y actitudinales.

Ellas constituyen una especie de puentes que el docente tenderá entre el contenido seleccionado y el niño, y que vehiculizarán en mayor o menor medida la aprehensión por parte de los chicos de aquello que queremos enseñarles.

Consideramos que tratar de explicar estas ideas sobre las consignas requiere una reflexión previa acerca de otras cuestiones implicadas profundamente en la gestación de las mismas y que se expresan en algunas preguntas que nos formulamos cotidianamente en el patio, en la pileta, en el campamento:

¿**Qué** queremos enseñar ?

La respuesta nos remite obligadamente a reflexionar sobre cuáles son los **contenidos** seleccionados

¿**Cómo vamos a hacerlo** ?

Enfrentádonos con la elaboración de la **propuesta de enseñanza,** para luego poder pensar.....

¿**Cómo** se lo plantearemos a los chicos...

Es decir, **las consignas.** Estas son las que convocan el desarrollo del presente trabajo.

II) SELECCIÓN DE NUESTRA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

De acuerdo con nuestras ideas sobre la Educación Física en la escuela, podemos tratar de enseñar a los chicos unas cuantas respuestas motrices a problemas específicos, o podemos enseñarles a disponer de su cuerpo lo más hábil, inteligente y sensiblemente posible, en cualquier circunstancia escolar o de su vida cotidiana.

El dicho popular "vale más enseñar a pescar que regalar el pescado", nos ayudará a expresar lo que queremos decir...

...a) Podemos "enseñarle a pescar...", es decir plantear unas propuestas de enseñanza orientadas hacia la selección de actividades de aprendizaje que exijan una participación del niño que comprometa los aspectos actitudinales, afectivos, cognitivo-motrices, que enriquezca de esta forma el proceso[21], la resolución de problemas de movimiento, la búsqueda de un modelo propio y eficiente, la observación , el registro de sensaciones extero y propioceptivas, la evocación , el descubrir, crear, recrear, y otras tantas actividades cognitivas que caracterizan esencialmente esta propuesta.

[21] Ver 1°parte, Cap 4.a.

...b) O podemos "regalar el pescado", es decir plantear una propuesta de enseñanza orientada hacia la selección de actividades de aprendizaje que se inicien con la observación e imitación de una sucesión de movimientos o gestos motrices que encadenados concretan un modelo ya establecido desde un principio, sólo se basan en la repetición de esos gestos y pretenden lograr respuestas únicas observables

Para ejemplificar lo expuesto:

Podríamos enseñar unas cuantas formas de pasar y recibir la pelota de acuerdo a estereotipias vigentes.

Sin embargo, explicarle y mostrar los gestos a través de un modelo (un compañero , profesor, vídeo, etc.) y escuchar las bondades de hacerlo "así...",¿será suficiente para que lo aprendan y tenga significación para nuestros alumnos[22]?

Nosotras creemos que no.

Creemos que hay que enseñar el pase y la recepción de manera tal que le permitan producir las adaptaciones necesarias frente a las diversas situaciones que se presenten en el juego, siempre teniendo en cuenta sus posibilidades de acción.

Nosotras estamos buscando cómo enseñar a pescar y desde allí vamos a hacer nuestras reflexiones y contar nuestras experiencias.

III) CARACTERISTICAS DEL CONTENIDO

En el capítulo 4 de la 1° parte se expresa que, de acuerdo con las características del contenido que se trate, puede variar la propuesta de enseñanza. Por ejemplo:

Contenido : Pase y recepción.

Propuesta de enseñanza:

-pasar y recibir en forma estática, dinámica, teniendo en cuenta situaciones cambiantes,

-registro de trayectorias de pelota según el pase,

-uso de diferentes pelotas centrando la atención en la balística de las mismas,

-registro,

-pases al vacío,

-tiempo de realización, implicancias en la demora o premura con que se realiza,

-ficha de registro por parte de los compañeros recabando distintos datos: cuántos pases realizó, cuantos recibió, cuántos efectivos, etc.,

-actitud de realizar pases y jugar en función de equipo, etc.

Resumiendo, las actividades de aprendizaje seleccionadas en este caso se refieren a la observación, registro, comparación, reflexión, ejecución motriz, procesamiento de información, etc.

[22] *Nos referimos a aprendizaje significativo. Transcribimos lo que expresa César Coll extraído de su artículo "Bases Psicológicas", publicado en "Cuadernos de Pedagogía", Barcelona, 1986: "Si el nuevo material de aprendizaje se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe, es decir, si es asimilado a su estructura cognoscitiva estamos en presencia, de un aprendizaje significativo ; si por el contrario esta relación no se establece estamos en presencia de un aprendizaje memorístico, repetitivo o mecánico".*

Distinto es el caso si tomamos como contenido el conocimiento de alguna regla deportiva ya que por su característica puramente prescriptiva la propuesta de enseñanza será más acotada, es decir, al poner en conocimiento al alumno de esa regla (ya sea como trabajo de investigación o enunciada por el profesor) podremos enseñar cómo utilizarla a su favor en determinada circunstancia de juego.

Ilustraremos este tema con otro ejemplo: el relato de una experiencia..

"Hace muchos años intento enseñar a los chicos el rol bolita adelante y siempre aparece la imposibilidad de pararse solos, sin ayuda de sus manos o movimientos de apoyo de rodillas para ayudarse.

Gran parte de ese tiempo empleé el recurso de colocar un compañero a la salida de la colchoneta para que le diera las manos (con el fin de que no las apoyara en la colchoneta) y lo ayudara a pararse.

Sin embargo era poco lo que aportaba ya que algunos chicos quedaban absolutamente sentados al terminar el rol o lo que era peor con las piernas extendidas, por lo que el ayudante obraba simplemente como "grúa "del compañero.

Observando esta circunstancia deduje :

- no se paran porque la extensión de las piernas funciona como freno del rolido

- o, en otros casos, aunque mantengan las piernas flexionadas la velocidad del rolido no es la suficiente como para que puedan pararse.

Para ayudar a resolver esta dificultad probé decirles :

-"Voy a hacer dos roles el 1 y el 2 traten de ver si ven algo diferente entre uno y otro, qué cambia ? (lo repetí varias veces haciendo uno lentamente, lo cual me impedía pararme y otro a gran velocidad).

-¿"qué pasaba en el uno y en el dos ?

Los chicos observaron y relacionaron la mayor velocidad de la acción con la posibilidad de pararse.Entonces propuse que probaran tratar de hacerlo más rápido para que les saliera. Efectivamente le salió a algunos más, pero quedaron otros pocos que no pudieron resolverlo a pesar de entender que el problema era la velocidad.

Seguí trabajando con estos niños observándolos reiteradamente para ver de qué modo podía ayudarlos a lograr la tan ansiada velocidad, cuando caigo en la cuenta de que el problema central era que ellos no sabían cómo ni con qué lograr esa velocidad de rolido que les permitiera pararse.

Llegados a este punto hago la pregunta (para mí clave)

-¿"con que parte del cuerpo impulsan para rolar más rápido?"

.....A lo que la mayoría contestó "con las manos", y unos pocos dijeron las piernas .

Les di la consigna : "prueben impulsarse todos con las manos".

No hizo falta explicar nada, todos se dieron cuenta que eran las piernas las que los ayudarían a impulsarse más enérgicamente.

Esta experiencia me enfrentó con varias cosas :

* qué idea tenía yo sobre el rol bolita adelante

* cuáles son los aspectos centrales que involucra la posibilidad de realización.

Yo creía que era suficiente para enseñar el rol : que los chicos obtuvieran la noción de que rueda lo que tiene forma esférica y que para ello su cuerpo debería adoptar una forma similar; que protegieran la cabeza mediante una buena elevación de cadera; que apoyaran correctamente las manos; y que le imprimieran velocidad.

De hecho era suficiente para que algunos lo aprendieran. Pero no había tenido en cuenta un elemento que ahora encuentro como fundamental para que puedan resolver el problema de rolar y pararse: cómo y con qué se impulsa el cuerpo para que ruede. Esto es lo que me faltaba saber de las características de este contenido.

Descubrirlo me ayudó a pensar nuevas propuestas que comprometan fuertemente el cómo impulsarse, con qué partes del cuerpo se pueden impulsar , cómo lograr un buen impulso., y , quizás, proponer otras actividades de aprendizaje con las que una mayor cantidad de los chicos pueda aprender a ejecutar correctamente el rol adelante.

Con estos ejemplos queremos aclarar que el contenido y sus características determinan la elección de distintas propuestas de enseñanza. Éstas, a través de nuestras consignas provocarán las diferentes actividades de aprendizaje a realizar por los niños.

IV) LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y LAS CONSIGNAS NUESTRAS DE CADA DÍA.

Al hablar de actividad de aprendizaje no sólo nos referimos a la actividad motriz sino también a la cognitiva[23], observar , registrar , comparar, descubrir, procesar información, tomar conciencia, explorar, hipotetizar, fundamentar sus ideas etc., y para ampliar algo más este concepto nos remitimos a la actividad de la que nos habla Vergnaud[24]:

"es una actividad intencionada, que genera conceptos operativos, que permiten al sujeto resolver numerosos tipos de situaciones, incluso las que le son totalmente nuevas....."

Por otra parte el concepto de actividad del sujeto en situación está íntimamente ligado con el concepto de representación lo que muestra el error de identificar actividad con sólo la manipulación y / o desplazamiento corporal.[25]

A modo de ejemplo, seleccionamos algunos contenidos.

Organizaremos la presentación de nuestros ejemplos de la siguiente forma:

a) Para un mismo contenido diferenciamos tres propuestas diferentes de enseñanza.

b) Pretendemos hacer notar en qué forma la consigna explicitada muestra esas diferentes ideas que tuvo el docente.

c) En el comentario aclaramos los diferentes procesos que realizan los chicos

[23] Las actividades implican siempre una acción conjunta congnitivo-motriz, es inseparable. Aquí la hemos discriminado por el sólo hecho de resaltarla.

[24] Citado por COLL, C: "Psicología genética y aprendizajes escolares". Editorial Siglo XXI, Madrid, 1989.

[25] COLL, C.: op. cit.

Para enseñar el CONTENIDO: "Apoyo de la mano en la propulsión".

PRIMERA PROPUESTA:

CONSIGNA :

"Pongan la mano estirada con los dedos pegados o bien 'juntitos' y cuando entra en el agua empujen hacia atrás con los brazos estirados".

(Acompañamos la consigna con el gesto aunque a veces no nos damos cuenta que lo hacemos).

COMENTARIO :

Se verbalizó y mostró escuetamente lo que los chicos tenían que hacer ; y podemos decir que es suficiente para que lo realicen de esa forma y se propulse en el agua. Pero realmente lo aprendió ?, ¿ entendió el por qué de ese gesto ?. ¿ Esto que el niño hace tiene sentido para él ?. ¿ Se puede hablar de aprehensión de este contenido en particular cuando sólo se atendió al procedimiento ?

SEGUNDA PROPUESTA

CONSIGNA :

"Se propulsan moviendo los brazos por fuera y por dentro del agua"

"¿Cambiamos la posición de las manos ?"

- Con las manos abiertas...
- Con las manos cerradas...
- Con los puños ...
- Con ojotas calzadas en las manos

-Cambiamos la dirección del movimiento ?.

(Estas variables puede que las hagan los chicos espontáneamente o puede que las proponga el profesor: lo importante es que se lleven a cabo.)

COMENTARIO : Aquí las consignas estuvieron centradas en la exploración de los distintos apoyos de la mano, registrándolos, diferenciando unos de otros. Esta capacidad de discriminación del movimiento es de vital importancia ya que tal vez en situaciones más complejas, le permitirá mejorar los ajustes de sus acciones.

Esta propuesta ha sido enriquecida a través de distintas acciones promovidas por las consignas empleadas. Sin embargo, ¿ podemos creer que el niño ya sabe cuál es el apoyo correcto ,el que lo va a propulsar mejor ?

TERCERA PROPUESTA

CONSIGNAS:

Además de las que formulamos anteriormente, utilizaremos aquellas que centren la aten-

ción del chico en la comparación de los distintos desplazamientos que produjeron esos apoyos :

- "¿Cuándo se desplazaron más lejos? "
- "¿Cuándo tuvieron que hacer más fuerza?"
- "¿Cuándo se desplazaron más rápido, etc. ?"

...Para que organice esos datos y a través del razonamiento (probar + descubrir), puede ser que llegue a darse cuenta (ayudado por nuestras consignas = lo que le decimos o le preguntamos o pedimos que se fije) que....

...a) Cuanta menos agua se escapó de sus manos más se desplazó.

...b) Cuanto más tiempo empujó con su mano, más se desplazó.

...c) Cuanto mayor fue la superficie de apoyo más se desplazó.

A través de las distintas actividades de aprendizaje (motrices - cognitivas) promovidas por nuestras consignas es posible que logre conceptualizar.

Creemos que estos nuevos saberes le permitirán al niño encontrar mayor sentido a lo que hace, saber por qué lo hace. Es posible que esta circunstancia favorezca la transferencia de ese contenido a otra situación distinta (Ej. : puede ser que en cada forma de nado no sea necesario hacer hincapié en cómo apoya la mano).

Podríamos decir por último que esta propuesta es enriquecedora y más completa. La actividad promovida por esas consignas comprometen los distintos aspectos del contenido : procedimientos (qué hago , cómo lo hago), formulación de hipótesis, llegando así al concepto (aspecto conceptual), y la relación o intercambio con otros, compartir reflexiones, opiniones, poder cotejar resultados con sus compañeros está relacionado con lo actitudinal de ese contenido .

OTRO EJEMPLO:

Para enseñar el CONTENIDO: Pase de hombro.

PRIMERA PROPUESTA

CONSIGNAS :

-"En parejas, enfrentados se pasan la pelota con una sola mano".

-"Igual que antes pero cuidando de adelantar en el momento del pase el pie contrario al de la mano que tira".

-"En el momento de pasar la pelota avanzan uno o dos pasos, luego retroceden , cuiden de separar el codo del cuerpo en el momento de tirar".

COMENTARIOS :

Qué nos permite observar esta propuesta?. Sin duda globalmente podemos observar la ejecu-

ción desde el punto de vista técnico, es decir si el movimiento es eficiente o no .¿ Esto sería suficiente para creer que el contenido está aprendido por el chico ?

Veamos, qué sabe el chico de lo que hizo :¿ sabe por qué debe hacerlo de una forma determinada?

¿Sabe para qué le sirve y en qué situaciones debería usarlo ? ¿ Lo sabe porque se lo dijimos nosotros ? ¿ Basta con que se lo digamos para que comprenda el por qué de tantas cosas ?.

A todas estas preguntas podemos responder en forma general diciendo que lo que el chico conoce es el procedimiento, y en el mejor de los casos, sabe para qué lo hace, porque nosotros mismos se lo decimos.

SEGUNDA PROPUESTA

Organización : en parejas con una soga de por medio a una altura no mayor de la de los hombros de los chicos, y una línea paralela a la soga a una distancia de no más de dos metros a cada lado de la soga.

CONSIGNAS :

-"Tienen que pasarse la pelota por arriba de la soga, la pelota no debe caer en la zona prohibida" (zona entre la soga y la línea paralela).

-"Hacen lo mismo pero si cae detrás del compañero o en la zona prohibida es un punto en contra".

-"Si lo pudieron hacer prueben desde más lejos". (Luego repetimos la secuencia variando la altura de la soga)

COMENTARIOS :

Al incluir algunas variables determinadas por la soga y su altura, las zonas de recepción y la distancia del pase, aparecen por necesidad variaciones en la ejecución (en su altura, descarga de energía y precisión) para poder resolver con eficiencia la situación.

TERCERA PROPUESTA

A lo que le propusimos en la situación anterior, le agregamos :

CONSIGNAS :

-Marquen con una tiza desde donde pudieron tirar mejor.

-¿Cuándo tuvieron que usar más fuerza ? ,

¿Tuvo algo que ver la altura de la soga ?

¿Cambió en algo la posición del cuerpo o del brazo según las diferentes distancias y alturas ?".

-Reunidos en parejas. El compañero debe observarlos cuando realizan los movimientos : ¿qué pudieron observar en el compañero ?".

COMENTARIOS :

Aquí aparecen consignas que tienen como objetivo: a) llevar la atención del niño a los diferentes aspectos que se ponen en juego durante la ejecución y que condicionan su efectividad; b) ayu-

darlo a registrar los cambios en las descargas de energía necesarios para resolver cada situación, y c) ayudarlo a registrar las modificaciones en su postura general y de los segmentos en particular en cada situación.

Creemos que todos estos datos le permitirán tener un conocimiento más rico y comprensivo de lo que hace lo cual le permitirá seleccionar en el momento más oportuno la respuesta más adecuada.

V) EL PAPEL DE LA CONSIGNA EN LA ESTRATEGIA DIDACTICA - Estructura de clase- - Acciones motoras, contenido y actividad cognitivo - motriz

En este último punto vamos a tratar de explicitar con ejemplos algunas de nuestras reflexiones: observábamos que podemos "aparentemente" proponer lo mismo a los chicos y, sin embargo (y a pesar de esa apariencia) estar enseñando distintos contenidos, y, a la inversa, podemos enseñar un mismo contenido de diferentes formas.

1) Una misma estructura de clase , puede ser planteada para enseñar diversos contenidos:

Cuando mencionamos una estructura de clase nos referimos a aquellas situaciones que se mantienen constantes, aún cuando nosotros estamos haciendo propuestas de enseñanza de distintos contenidos.

Por ejemplo, la organización de la clase en parejas con una pelota nos permite enseñar el contenido "pase", "recepción", "anticipación de trayectoria", "respeto por las características del compañero", "inventar un juego", "reglar un juego", y otros más.

Pero esta enseñanza no estará "dada" porque los chicos juegan en parejas con una pelota, sino que **requerirá que nosotros les demos las distintas consignas, para promover uno u otro aprendizaje.**

Desarrollaremos otros ejemplos para hacer más explícita esta idea: en el 1° caso esa estructura, lo que siempre van a hacer los chicos, será el pasaje a través de aros sumergidos. En el 2° ejemplo, lo constante es un juego en pequeño grupo (que se describe después).

Lo que se mantiene constante, la "estructura de la clase" es:

PASAJE A TRAVÉS DE LOS AROS SUMERGIDOS.

EN UNA CLASE, NOS PROPONEMOS ENSEÑAR EL CONTENIDO : Inmersión total

CONSIGNA :

"- Pasen por adentro de los aros ?

" por debajo de los aros"

"por arriba de los aros sin salir a la superficie"

EN UNA CLASE, NOS PROPONEMOS ENSEÑAR EL CONTENIDO :

Reequilibración en inmersión total

CONSIGNA :

-"¿De qué otra forma puede estar el cuerpo mientras pasa por dentro del aro "?

(La respuesta de los chicos es variada : algunos giran sobre su eje longitudinal en el momento que pasan por el aro, otros en decúbito dorsal, otros repiten lo que hicieron hasta ahora, la consigna por lo tanto estará dirigida a centrar su atención en el cambio de posiciones corporales).

-"En el momento que pasan por adentro del aro tienen que hacer alguna pirueta".

(Una de las respuestas : extendidos van a posición 'bolita' y vuelven a extenderse: es uno de los gestos que utilizamos cuando enseñamos flotación , bravo ! ! ! ! !, la transfirió a una situación diferente.)

EN UNA CLASE, NOS PROPONEMOS ENSEÑAR EL CONTENIDO :

Amplitud y profundidad de la espiración respiratoria.

CONSIGNA :

-" Pasen por todos los aros que puedan mientras hacen burbujas por la nariz.

Salen a la superficie cuando se quedan sin aire.

-Mientras pasan por un sólo aro tienen que hacer la mayor cantidad de burbujas hasta quedarse sin aire.

-"Idem pasando por dos aros".

EN UNA CLASE, NOS PROPONEMOS ENSEÑAR EL CONTENIDO :

Control respiratorio

CONSIGNA :

-Ahora van a hacer dos túneles de aros uno más largo que el otro, cuando salgan del túnel tienen que haber gastado todas las burbujas

-¿Cómo soltaron el aire cuando pasaron por el túnel más corto?.

-¿Les alcanzó el tiempo ? Prueben más lento "?

-¿Prueben más rápido"?

-¿En qué túnel espiraron más lento ?

COMENTARIO :

La atención del niño fue llevada por la consigna a dosificar esa espiración profunda, sabemos que esa dosificación o control respiratorio es fundamental para implementarlo luego como ritmo respiratorio de cualquier forma de nado que se trate.

OTRO EJEMPLO:

Lo que se mantiene constante, la estructura de la clase: UN JUEGO:

Los chicos formarán grupos de cinco: tres para atacar y dos para defender.

La zona de juego a defender es circular y en el centro tiene un trípode.

EN UNA CLASE, NOS PROPONEMOS ENSEÑAR EL CONTENIDO :

Acciones ofensivas y defensivas.

CONSIGNAS:

- Los que atacan deben tratar de voltear el trípode con la pelota.

-No pueden ingresar en la zona ni atacantes ni defensores.

- Cada 3 minutos cambian los roles.

EN UNA CLASE, NOS PROPONEMOS ENSEÑAR EL CONTENIDO :

Elaboración de tácticas y estrategias de juego

El mismo juego y las mismas consignas que lo ponen en marcha. Cada 5 minutos de juego, detenemos la clase:

1ª DETENCIÓN- CONSIGNAS:

- Para los que atacan: Reúnanse y piensen qué pueden hacer para mejorar su eficacia(aumentar la cantidad de tantos).

Para los que defienden: Piensen alguna alternativa para mejorar la defensa.

2ª DETENCIÓN - CONSIGNAS:

-¿Pudieron poner en práctica lo que pensaron?

- Busquen otra forma...

3ª DETENCIÓN - CONSIGNAS:

- ¿Qué dificultades tuvieron?

- ¿Cuál de las plsibilidades que probaron les resultó más efectiva? ¿Por qué?

COMENTARIO:

Es indudable que en ambos casos las acciones realizadas por los chicos están en relación con la defensa y el ataque.

La modificación del contenido (del 2° ejemplo) determina la necesidad de hacer que los chicos centren su atención en la eficacia de sus acciones, en la determinación de cuál es el problema que le plantea el adversario, y en la coordinación de acciones para neutralizarlo. Y, por lo tanto, que nosotros planteemos las consignas adecuadas para promover estas actividades.

2) Un mismo contenido puede ser enseñado de distintas formas, poniendo en juego diferentes acciones motoras.

EL CONTENIDO A ENSEÑAR ES: LA FLOTACIÓN DORSAL

PRIMERA PROPUESTA

El alumno en posición decúbito dorsal en el agua sostenido por el profesor o compañero.

CONSIGNAS :

- Se ponen la tabla en la panza, bien pegada al ombligo y floten boca arriba..

(A medida que pierda el miedo que ocasiona la rigidez corporal, se irá relajando y seguiremos adelante).

-Vayan soltando despacito, de a poquito, la tabla, si se hunden vuelvan a tomarse de ella nuevamente.

- Ahora van a acostarse, se apoyan la tabla en la nuca tratando que no se hundan las piernas.

- Ahora sostengan la tabla entre las piernas.

(A modo de variación, estas ejercitaciones las podemos llevar a cabo con otros elementos como pelotas o botellas plásticas vacías, o flotadores ubicados en distintas partes del cuerpo. Con el correr del tiempo y con el aprendizaje de nuevas habilidades en el medio acuático estará más relajado y podrá mantenerse en la superficie mucho mejor. Será el momento de dejar los elementos que lo asistían).

-Ahora sin la tabla se acuestan en el agua y mueven las manos (mostramos el gesto) para facilitar la flotación.

(Repetimos la ejercitación hasta que logra la flotación dorsal sin ayuda de sus manos).

COMENTARIO :

El alumno comenzó a aprender la flotación dorsal en "flotación dorsal asistida", la mayor parte del tiempo.

Al no proponer la utilización de otras acciones motoras que lo ayuden a adaptarse a esa nueva situación de equilibrio, no se tiene en cuenta la utilización de sus saberes previos, en los que el chico pueda apoyarse progresivamente para la aprehensión de ese nuevo contenido (flotación dorsal), enriqueciendo el proceso de aprendizaje, integrando saberes, favoreciendo nuevas estructuras motoras. Se proponen consignas descriptivas, que se remiten específicamente a la acción a realizar.

SEGUNDA PROPUESTA

CONSIGNAS :

- ¿Se animan a correr carreras hacia atrás?

-Igual pero sacando los pies del agua ; se los tienen que ver si no "no vale" el paso dado (esta acción provoca caída dorsal)

-Lo hacen dando saltos hacia atrás, no vale correr ahora.

(Aquí los chicos generalmente se zambullen hacia atrás cayendo sentados o de costado).

-Se buscan un compañero que les lance la pelota, y la paran "de pechito".

-Traten al pegarle de pechito que la pelota siga hacia atrás (caída dorsal).

-Lancen la pelota y le pegan con un pie pasándola al compañero con una 'chilena'.

-Lleven la pelota empujándola con la espalda.

-Pasen zigzagueando elementos, sin perder el dominio de la pelota que empujan con la espalda.

(Lo que se observa en esta tarea es que los chicos la llevan en posición semiflexionados pero cuando la pelota se aleja de su cuerpo tienden a una posición oblicua extendida perdiendo la verticalidad corporal, se estiran en el agua comenzando a aproximarse a la horizontalidad en dorsal).

-Prueben con el hombro

-Prueben con la cabeza

-Se toman del andarivel y se acuestan boca arriba (el cuerpo perpendicular al andarivel).

- Prueben quedarse derechitos en la superficie.

-¿Qué partes del cuerpo se hunden ?.

-¿Traten de subirlas ?

- ¿Por qué se hunden ?.

- ¿Se acuerdan lo que hablamos cuando flotaban boca abajo ?.

- ¿ Cómo tenían que tener el cuerpo ?

- ¿Lo probamos ?

-¿Qué pasa cuando se cae la 'cola' ?

- ¿Qué pasa cuando apoyan la cabeza exageradamente hacia atrás ?.

- Se reúnen de a tres. Uno se toma del andarivel (manteniendo su eje longitudinal perpendicular al mismo). Los otros dos, uno a cada lado : mueven el andarivel suavemente hacia adelante y atrás (el compañero en posición dorsal trata de mantener esa flotación asistida ante esta situación dinámica: estamos comprometiendo la reequilibración corporal).

-"Se desplazan traccionando con las manos a lo largo del andarivel en posición dorsal con el cuerpo dispuesto debajo de él". (el andarivel coincide con el eje longitudinal del alumno)

(El profesor utilizará distintos elementos flotantes ubicados en diferentes partes del cuerpo, los chicos elegirán donde se lo colocan)

- ¿Por qué eligieron esa parte ?

(Esto le servirá de indicador a los chicos para notar especialmente los puntos de su cuerpo que tengan mayor dificultad en la flotación o equilibración, está centrando la atención en el propio cuerpo).

- Se reúnen en tríos: uno se acuesta en el agua, y busca la forma de mantenerse en flotación dorsal . Fíjense ... (enumerar lo que pretendemos que registre) Los 2 compañeros lo ayudan,

prestándole sus antebrazos para que se apoye suavemente.

(Sus compañeros tocarán las partes del cuerpo del ejecutante que se hunden, que no estén relajadas , posición de la cabeza, etc. , contribuyendo así al ajuste continuo. Es decir entre ellos evaluarán y harán las apreciaciones pertinentes para lograr la mayor eficacia de la acción, favoreciendo el autocontrol del ejecutante).

-Apoyan una rodilla en el fondo, el otro pie al costado de la rodilla, se acuestan hacia atrás y se empujan sin salpicar agua. Se deslizan sin mover ninguna parte del cuerpo en flotación dorsal.

-Traten de aprovechar el mayor tiempo posible ese deslizamiento.

-¿Por qué se frenan ?. ¿Cómo tienen que tener el cuerpo para llegar más lejos?

-Lo miramos a Jorge que llegó más lejos y nos fijamos cómo hace ? ...Y a Luis, ¿qué le pasó con su ... cabeza...panza, (aquello sobre lo que sea pertinente fijar la atención)?

Nota : Los ejemplos que mostramos no están desarrollados como secuencias de trabajo, tan sólo pretenden dar idea de la dirección de nuestras reflexiones.

COMENTARIO :

Esta propuesta parte de saberes previos. Estas acciones que servirán de apoyo para aquello que queremos enseñar. Aplicar estas acciones motoras en un medio diferente como el acuático produce el enriquecimiento de habilidades ya aprendidas, al desafiarlas para resolver otro tipo de problemas.

Haremos una discriminación, a modo de ejemplo, de aquellos saberes previos de los niños que involucramos desde la consigna para enseñar el contenido seleccionado : flotación dorsal.

*Correr hacia atrás

*Saltar hacia atrás

*Caídas hacia atrás

*Empujarse (con pies)

*Traccionar (ej. andarivel)

*Equilibración y reequilibración

*Deslizarse

*Auto control del movimiento

*Balancearse (ejemplo del andarivel en tríos)

*Apoyos con distintos elementos

*Tensión y relajación de distintos grupos musculares

*Diferenciación de cualidades de movimiento

*Flotar

La combinación de acciones motoras les permitirá a los chicos :

a) Ampliar la experiencia motriz enriqueciendo sus esquemas de acción

b) Variar situaciones de aprendizaje aumentando la calidad de las mismas.

c) La posibilidad de resolución a problemas planteados mediante la elección y uso de aquellos que necesite poner en juego.

d) La creación de nuevas estructuras de movimiento.

VI.- PARA TERMINAR...POR AHORA...

Quisimos compartir con ustedes este trabajo que es sólo el principio de las reflexiones sobre este tema.

Estamos convencidas de que si queremos enriquecer nuestra tarea tenemos que focalizar nuestra intencionalidad enseñante. Así podremos introducir las variaciones necesarias, graduar las dificultades, evaluar los logros obtenidos para reformular propuestas, etc.

En este contexto creemos en la consigna como el elemento que nos permite hacer la conexión, establecer el puente entre el contenido seleccionado y los chicos,

Empezar a pensarlo nos ayudó a "hilar más fino" en nuestras clases en el patio. Esperamos que, desde ese punto de vista, sea también un aporte para ustedes.

Y queremos decirles también que toda la 1° parte de la selección del tema, de las primeras y más desordenadas discusiones, de las primeras pruebas y las primeras "luces", fue compartida con Claudia Fulgi y Alejandra Martínez, quienes por diversas circunstancias no pudieron llegar a la culminación de este trabajo.

CAPÍTULO 4.- CONVIVENCIA EN EL JUEGO: LA REGLA.

Trabajo elaborado por las Prof. Sara Drouville, Noemí Durruty, Estanislada Hercigonja, Celina Rodriguez y Blanca Vega.

Después de leer el trabajo "Juegos: construcción de las reglas y normas de convivencia" que realizaron nuestras colegas el año pasado, para 1° ciclo[26], nos interesamos por el tema y nos planteamos:

¿Los adultos respetamos las normas para vivir en sociedad?

En la familia, en la escuela, ¿qué sucede con este tema?

¿Qué piensan los chicos al respecto?

Cuando nos reunimos con colegas para compartir experiencias, dudas, inquietudes, proyectos, pensamos en abordar este tema y nos preguntamos ¿enseñamos nosotros cosas que realmente tenemos internalizadas, que creemos en ellas? ¿Qué hacemos para aportar a la construcción de una persona ética y solidaria?

1.- CONCEPTO DE REGLA Y NORMA

Tengamos en cuenta que cuando hablamos de **normas,** nos referimos tanto, a las codificadas (respetar los semáforos, no fumar en lugares públicos, etc.) como a aquellas que no están explicitadas (el respeto por el otro, etc.). Paralelamente a la regla, hay convenciones más íntimas, que también son dificiles de enseñar.

1.a.- Según lo evolutivo:

La moralidad de los niños y, por lo tanto, su relación con las normas, registra cambios bien definidos según la edad.

Al comienzo de los años escolares los normas son aceptadas como dadas, como eternas, inmutables e inherentes al juego.

Durante los años intermedios los niños se dedican cada vez más a juegos competitivos que tienen un puntaje. Cuando forman grupos tienen pertenencia y exclusión, reglas codificadas, juramentos y secretos vagos.

Los miembros del grupo enuncian objetivos ambiciosos aunque ambiguos, pero, a veces, un niño queda afuera, o es deliberadamente excluido. Con ellos desahogan su hostilidad y antipatía.

Se da la diferencia por sexos, por la diferencia de interés y actividades. Es probable que unas pocas niñas compartan juegos con varones, pero casi ningún niño jugará juegos de niñas.

[26] Ver "Documento de desarrollo curricular, Educación Física", Secretaría de Educación MCBA, llegado a todas las escuelas en 1996.

Los niños se juzgan unos a otros más duramente de lo que lo hacen los adultos. Se gobiernan por códigos mucho más severos de los que podrían tolerar los adultos.

Evidentemente los niños como los adultos respetan sus propios códigos y también los trasgreden y buscan modos de evadir la culpa, de justificarse.

1.b.- Según el trabajo antes mencionado para 1° ciclo:

Citamos de este trabajo un relevamiento de opiniones realizado entre colegas, segun el cual::

- La regla es entendida por la mayoría, como un aspecto que hace la norma. Es así, como a través de las acciones regladas establecemos vínculos en los demás, que nos permiten compartir diversas situaciones.

- La norma es vista como algo más abarcativo desde lo social, es decir, cuando uno debe ajustar estas conductas, o tareas, o actividades, en función de ese grupo social con el cual "convive" dentro de un sistema de principios y leyes.

- Se opina que la relación que los niños tienen con las reglas está vinculada al tipo de relación en la que el niño está comprometido en su vida familiar. Porque al necesitar modelos, puntos de referencia, bases de dónde partir y a dónde llegar, afronta desafíos a vencer, y va construyendo los límites, desde la vivencia personal y desde los valores que cada integrante de la familia le ofrece.

1.c.- Nuestra experiencia:

Hemos observado que hay una cooperación entre los niños de la que resultan reglas específicas

- para diferenciar partes del juego,

- para precisar los roles.

- entre otras reglas aparecen las que podrían denominarse de "segundo orden", para regular la violación de otras de "primer orden".

Así, ante reglas que establecen que se juega de cierta manera, cuando se produce alguna infracción respecto de ellas, hay otras que establecen qué se hace en esas condiciones.

Durante el proceso de socialización, los niños formulan hipótesis acerca de la regla, de su variación, de su obligatoriedad, de una génesis que incluye la formulación secuenciada de nociones que expresan la posición del sujeto cognoscitivo.

En las actividades o juegos que hacemos con nuestros alumnos en el patio, se ven reflejados los valores, virtudes y actitudes que ellos poseen, de ahí la importancia de:

- seleccionarlos como contenidos

-para que tomen conciencia de esos valores y actitudes,

-las puedan analizar,

-intercambiar con sus compañeros,

-reconocer los que favorecen la convivencia y los que la dificultan,

-para aportarles elementos para que hagan opciones conscientes

1.d.- Según los chicos:

Para conocer que idea tenían los alumnos de nuestras diferentes escuelas sobre la regla, la norma, elaboramos una encuesta.

La respondieron 200 alumnos de las siguientes escuelas:

-Escuela N° 10 de recuperación del D.E. 10°

-Escuela N° 15 del D.E. 10°

-Escuela N° 12 del D.E. 15

-Colegio San Martín de Tours

-Escuela N° 13 del D.E. 2°

Los alumnos de la escuela. de recuperación son de 4°,5° y 6° grado, y tienen entre 11 y 15 años de edad. Los de las escuelas. 12 y 15 son de 4° y 5° grado ; los de la escuela privada son de 3° grado, y los de la escuela 13, de 2° grado.

Encuesta

1)¿Qué debe tener un juego para poder jugarlo?

Respuestas: *debe tener reglas.*

debe ser divertido

debe tener un arco y pelota

debe tener un referí

2)¿Para qué sirven las reglas en un juego?

Respuestas: *para que no se lastimen*

para respetarlas y cumplirlas

para que no hagas trampa

para no matarse a piñas

para poder jugar mejor

3)¿Qué sucede si no se respetan las reglas durante el juego?

Respuestas: *no es tan divertido y se arma "un lío"*

sería trampa y no se puede jugar

me descalificarían por tramposo

pueden pasar accidentes

4)¿Qué harías si un compañero no respeta las reglas durante el juego?

Respuestas: *lo pongo en penitencia toda la hora*

lo expulsaría con mucha atención

hablarle y decirle que pida disculpas

le digo a la señorita

5)¿En qué momentos,(que no sea en el juego), se usan normas, o reglas de convivencia, de respeto al compañero?

Respuestas: *en la casa de alguien ajeno*

en el comedor cuando respeto la fila

en el recreo

todo el tiempo

en la clase, en mi casa, en el tren y en la casa de mi abuela

cuando hay una pelea, o cuando hay un feo disgusto

2.-DIAGNÓSTICO DE ACTITUDES

También elegimos algunas propuestas de diagnóstico con el objeto de "poner en juego" la relación que los chicos tienen con la regla, para observar las actitudes de los mismos en las distintas situaciones problemáticas, lo que nos dio un panorama más amplio y claro al respecto.

2.a.- Juego de cruzar la calle

Objetivo: Detectar la confianza en los demás

Organización: El grupo se desplaza dentro de un espacio delimitado por dos líneas paralelas, a unos 9 mts. de distancia una de otra (formando de tal manera una calle, en el interior), del otro lado de las líneas son las veredas. Los alumnos que están acostados en la calle, son los coches. En una de las veredas se encuentra el peatón, que es un alumno con los ojos vendados.

Consigna: Cuando se acerca el alumno que tiene los ojos vendados (peatón), que intentará cruzar la calle hasta la otra vereda, "los coches" van a tocar la bocina, ayudándolo y orientándolo para que pueda llegar a la meta sin chocar con ellos.

Los alumnos fueron rotando , en ser peatones.

En la Escuela N° 10 D.E. 10° de Recuperación se realizó con 4° grado.

Evaluación: Con el primer alumno, el juego se logró realizar, lo que significó que había sido entendida la actividad. Pero ya con el 2° alumno se presentaron dificultades: los niños acostados se movían, otros no tocaban la bocina. Con dificultad se llegó a la meta.

En la corta verbalización la docente preguntó: ¿que les pareció a los coches?¿hicieron lo que correspondía?. Los alumnos reconocieron que hicieron trampa porque no guiaron bien al compañero.

Reflexión del docente: Si bien la actividad no se llevó a cabo con todos los niños (que todos fueran autos y peatones), lo positivo fue el reconocimiento por parte de ellos de su error al no cumplir la consigna.

Este mismo juego se realizó en el Colegio Privado, en 2° grado de niñas.

Verbalización por parte de las alumnas:

Fátima: yo confié en el "tu,tu,tu"y me sentí segura, y pude llegar a la vereda.

Dolores: todas se movían y tocaban la bocina desde cualquier lugar, y choqué con los autos, no pudimos seguir jugando.

Reflexión: Con la primer alumna respetaron las reglas, lo que le permitió confiar en los sonidos que escuchaba y llegar a la meta. Con la 2ª alumna se movieron de lugar porque querían ser participes y estar cerca del peatón, cortándole el paso, y haciéndola caer , cortándose el juego.

Al conversar sobre esta actividad, nos dimos cuenta, que tanto en una escuela como en la otra, es difícil encontrar actividades donde se pueda trabajar concretamente una actitud porque se mezclan con otras situaciones que surgen en la clase.

2.b.- Experimento Alcalí:

Escuela N° 15 D.E. 10°

Objetivo: Este juego lo seleccionamos para observar el comportamiento de cada uno de los integrantes. Intentar conocer las actitudes, la capacidad de comunicación, iniciativa, recursos, imaginación, solidaridad, etc.

Duración: una hora de clase.

Organización: En esta escuela estamos trabajando con grados paralelos dos docentes titulares. Los integramos por lo que tenemos 60 alumnos en un gran patio. Los chicos están divididos en 4 equipos que están integrados por varones y mujeres de 5° grado A y B.

Cuando les planteamos la actividad seleccionamos al azar dos equipos para que realicen la experiencia y a las otras dos para que observen y realicen un registro escrito de lo que veían para lo que le entregamos una hoja y lapicera a cada uno.

Consigna: Ustedes se van a imaginar que están totalmente aislado , en una balsa en medio del océano. En ella tienen que hacer una travesía durante varios meses en los que la vida se va a reducir a vivir juntos en la balsa, rodeados de peligros y en total aislamiento.

Pueden cambiar de lugar, actuar situaciones, sugerir, organizar, etc.

Las tribus diaguitas y tobas estarán cada una en una balsa(dos colchonetas colocadas una detrás de otra) y las otras tribus guaraníes y mapuches registrarán, haciendo las anotaciones de lo que suceda.

Puesta en común: Una vez finalizado el juego se sentaron todos para una puesta en común de lo vivido.

Tanto diaguitas como tobas contaron cómo se sintieron, y se expresaron así:

- Nos costó imaginar la situación.

-Me re gustó pensar que estaba en una balsa.

- Tuve miedo.

- Grité auxilio.

- Nosotros nos juntamos a remar.

- Yo pesqué.

- Nosotros hicimos una vela con los buzos que nos sacamos y usamos a Mariana de palo.

- Comíamos , dormíamos.

- Tuvimos que matar a un tiburón .

- Nos peleamos, luchamos y tiramos algunos al agua.

- Me cambié de lugar porque estaba aburrido.

Los observadores leyeron sus registros, coincidiendo con lo que expresaran los que jugaron.

A pedido de todos , quedamos que en la clase siguiente se cambiarían los roles.

Las docentes observamos a ambos grupos:

En la balsa las nenas estaban separadas de los varones, surgieron actitudes de lucha, ataques, agresiones, algunos se burlaban, otros se mostraron irónicos, había retraídos que aceptaron lo resuelto por los otros.

En el intento de supervivencia aparecieron , los que pescaban, remaban, miraban el horizonte, izaban velas imaginarias, sintieron pánico, pedían auxilio, pues se les rompió la balsa, colocaron una bandera para que los identifiquen.

En ningún momento cambiaron sus lugares a pesar de las situaciones planteadas.

Con respecto a los observadores , algunos se acercaban a molestar a los de la balsa, otros le sugerían ideas y otros se entusiasmaban en dictarle al que escribía lo observado.

Este mismo experimento Alacalí se realizó en la Escuela N° 12 D.E. 15 con cuarto grado de 23 alumnos. Los mismos no se pusieron en situación, no lograron "engancharse" con lo pedido.

Los observadores desde su lugar registraron lo siguiente:

- No se respetó el límite de la misma.

- Los chicos corrían y molestaban a los que se mantenían en sus lugares.

- Un grupo muy reducido trató de jugar (remaban, pescaban y pedían auxilio).

La docente considera que a estos alumnos les cuesta mucho respetar las consignas , el trabajo con el otro y del otro.

3.- LÍNEAS DE ACCIÓN

Coincidimos con las colegas cuando en el trabajo sobre el 1° ciclo[27] dicen:

-Las reglas del juego en general son cumplidas y aceptadas por su sanción externa.

-Pensamos que debieran ser valoradas no sólo por esa sanción, sino por comprender la función que cumplen dentro del juego.

-Y pensamos también que experimentar la situación de reflexionar sobre las reglas o de participar en su elaboración cuando juega con sus pares ayuda al niño a comprender ésta función

-Proponer al niño actividades que intencionalmente generen conflictos en relación con sus nociones de regla y sus motivos para cumplirla o transgrediría, estaríamos aportando al desarrollo de su conciencia moral.

4.- ALGUNAS DE NUESTRAS EXPERIENCIAS.

4.1.- Realizada con 2° grado de una escuela privada, de niñas, de la zona de Palermo.

Objetivo: Respetar y aceptar las propuestas de sus compañeras, inventar juegos juntas.

Contenido: El salto

Consigna: Elaborar un recorrido para desplazarse en él solamente con distintos tipos de saltos.

Organización: Cuatro grupos de seis alumnas con 12 aros cada uno, tiempo 20 minutos, sector de trabajo acordado por el profesor.

Al terminar el tiempo, debían mostrar el desarrollo al resto de la clase, y todas debían pasar luego por cada circuito. El resultado fue, dos grupos armaron su recorrido sin problemas, pero los otros dos, no llegaron a ponerse de acuerdo, Y no pudieron mostrar nada al resto de la clase. Algunas niñas se enojaron , y se sentaron ofendidas.

La verbalización de éstas fue: no hicimos nada , porque María sólo quería hacerlo de la forma que ella decía.

Otra dijo: a mi no me quieren escuchar.

Esta actividad se repitió en otras clases pero con otros elementos, con resultados similares; la propuesta para evitar el conflicto fue: cada alumna ubica sus dos aros como quiere e indica la forma de saltarlos. De esta manera se respetó la idea de aquellas alumnas que no eran escuchadas.

Charlando entre docentes, me di cuenta que resolví el problema pero había cambiado el objetivo, al darles una norma establecida. En otra clase retomé el tema, les recordé lo que había pasado anteriormente, a ver si en esta oportunidad se podían poner de acuerdo sin mi ayuda, pero que contaran conmigo; al aparecer el conflicto, actué simplemente como mediadora, ayudándolas para que ellas pudieran resolver la situación por si mismas.

Proponerse que aprendan a respetar es un proceso, no se logra en una clase. Y si estamos convencidas tenemos que bancarnos ayudar sin poner la regla nosotros: si no, siguen aceptando la regla del adulto, pero no la idea del compañero.

---

[27] Nos referimos al documento ya citado .

4.2.- Realizada con 4° grado de varones de la escuela N° 10 de recuperación, D.E.10°.

Dificultades que presenta el grupo (6 alumnos de 11 a 13 años) para la labor de Ed. Física son:

- Dificultad para mantener la atención
- Dificultad para la espera, no aceptan la demora.
- Búsqueda de cualquier tipo de actividad, sea adecuada o no, por la dificultad de quedarse quietos.
- Alteraciones en la noción de su esquema corporal

Material; diferentes pelotas (a elección de los alumnos)

Objetivo: que comprendan la necesidad de reglas en los juegos.

Contenido: Creación de un juego con reglas adaptadas al grupo

Organización: El grupo reunido (muy difícil de lograr) conversa con la profesora la cuál explica la gran responsabilidad que implica la tarea del día.

Consignas:

Docente: van a jugar a lo que Uds. elijan. ¿ Con quién desean jugar?

Los alumnos eligieron cada uno a un compañero , formando dúos.

Docente ¿Están seguros que quieren jugar así? ¿No son poquitos?

Alumnos: no....queremos así! se juega mejor.

Docente: ¿ Con que elemento quieren jugar?. Con, cubiertas, aros, sogas, pelotas, bastones, pelotas chicas, palos de hockey.....

(Algunos alumnos respondieron : pelotas de fútbol, los otros: ...nosotros también, pero "la verdadera", y los otros con una de basket).

Docente: Cada pareja crea el juego con el elemento que eligieron y piensa en reglas que sean necesarias para poder jugarlo.

Respuestas del grupo:

Grupo 1:

Patear penales, previa marcación de una línea a determinados metros del arco.

Mientras ellos jugaban la docente les preguntaba ¿ Cuáles son las reglas que inventaron? ¿cómo hacen ? ¿ Siempre patea el mismo?

Respondieron:

- Patear detrás de la línea
- Un jugador patea hasta que hace gol cuando lo logra, cambian.
- no pegar al compañero

Grupo 2:

Fútbol 1 vs. 1: un alumno conduce la pelota el otro lo marca pero cuando logra quitar, conduce éste y el otro lo marca, pero siempre hay que tratar de hacer gol.

Las reglas: que comentaron a la docente y que supieron cumplir:

- No patear fuerte para que no se vaya al techo.
- No poner el pie al compañero
- No pegar a los chicos de alrededor(pues el patio fue compartido con niños más pequeños)
- Saca el contrario después del gol.
- No escupir.

Grupo 3:

Basket 1 vs. 1: uno hace dribling y el otro marca. El que tiene la pelota trata de llegar al aro, pero si el compañero logra quitársela, la conduce al otro aro y el atacante pasa a ser el defensor.

Reglas:

- Tratar de sacar la pelota sin pegar.
- No insultar al adversario.
- Después de tirar al arco, emboque o no , saca el defensor.

Evaluación:

La elaboración de las reglas fue realizada por cada grupo, con la intención de resolver los problemas que ellos mismos tienen y que les dificultan jugar juntos.

Por ejemplo: en uno de los grupos un niño patea la pelota en forma descontrolada: la regla establecía patear despacio pues se puede ir al techo. El no escupir, es porque uno de los niños lo hace reiteradamente.

La actividad propuesta se llevó a cabo con entusiasmo, dado que el grupo se organizó a su elección. Se respetaron , no invadieron, ni perturbaron el juego de los otros.

L as reglas establecidas por los alumnos fueron mejor aceptadas que las impuestas por el profesor .

La verbalización con éstos grupos es muy difícil de lograr en forma ordenada, aprovecho para promover algunos comentarios mientras guardamos el material.

4.3.- Realizada con 6° grado (4 nenas y 6 varones, de 13 a 15 años), en la escuela n° 10 de recuperación D.E. 10°.

Las características del grupo son similares a las descriptas para el 4° grado de esta escuela. La propuesta también fue la misma.

Ante las consignas planteadas, la respuesta fue diferente, pues eligieron jugar **todos juntos**.

Organización: Se organizaron en dos grupos, eligieron un capitán, que era el único que podía dirigirse al árbitro.

Una vez organizados la docente les preguntó ¿ Qué pelota necesitan?. Ellos pidieron la pelota de handbol, pues ese era el juego elegido.

Una vez organizados se sentaron para agregar y reiterar las reglas del juego, se estableció que el árbitro fuera un compañero, secundado por el profesor.

Las reglas acordadas fueron:

- No caminar con la pelota.
- Antes de tirar al arco hay que hacer tres pases.
- No pisar la zona del arco.
- No insultar.
- Si sale la pelota para afuera, le toca entrar al contrario.
- No vale, tocar al contrario, ni empujarlo.
- No gritar al compañero, pedir perdón.

Evaluación:

Las reglas fueron aceptadas y muy respetadas, hasta tal punto, que si cometían alguna falta ellos mismos la reconocían.

Fue una gran alegría y satisfacción, pues reconocieron sus faltas, ya que en estos grupos, siempre el otro tiene la culpa y ellos la razón.

4.4.- Realizada con 2° grado de la escuela N° 13 D.E. 2°

N° de alumnos: 20.

Es un grupo muy bueno, ordenado, que entienden las consignas, y se organizan rápidamente.

Después de varias clases inventando juegos en pequeños grupos 2, 3 o 4 chicos con un material dado: una pelota, una cubierta, soga, etc., les propuse que esta vez inventen un juego "entre muchos". El grupo recibió una pelota y podía usar la mitad del patio.

Jugaban muy entusiasmados hasta que 2 de ellos, se apartaron, dijeron que no jugaban más porque se aburrían.

Suspendí el juego y hablamos: los que estaban afuera querían cambiar el juego, los otros lo veían muy divertido y no aceptaban un cambio: observé que realmente se divertían.

Entre todos contaron cómo era el juego y sus reglas, y noté que ahí estaba el problema: los dos que salieron eran los más habilidosos y según las reglas puestas, tenían poca posibilidad de una acción más destacada que la del resto de sus compañeros.

En la clase siguiente, los reuní, contaron el juego y a medida que surgían situaciones, entre los chicos y yo, pusimos las reglas:

Mancha delegado con el pie:

Un rectángulo en el patio. Todos los chicos adentro, se tiran la pelota con el pie, el que es tocado se va afuera del cuadrado y revive si desde afuera toca a alguien de adentro.

Reglas:

-Sólo se toca la pelota con el pie.

-Si toca en cualquier otra parte del cuerpo está quemado.

-Si va arriba de las cabezas, sacan de afuera.

-Solo pueden tocarla con el pie cuando van a patear, no para pararla o acomodarla.

4.5.- Realizada con los 5° grados de la escuela N° 15 D.E. 10° Jornada Simple

Cantidad : 60 alumnos: 28 varones y 32 mujeres.

Características del grupo:

Cómo ya explicamos en el experimento Alcali, tenemos a estos grados divididos en cuatro equipos.

Contamos con un patio grande, en el que tenemos una cancha de hanbol (24 x 48 mts.) y al lado dos canchas de voleibol de 18 x 9 mts. cada una.

Estos dos grados vienen trabajando juntos en el patio con las mismas docentes desde que estaban en 3° grado.

Están integrados y siempre comparten sus tareas y trabajos en el patio. La relación con los docentes es amena, hay apertura al diálogo, comunicación, acostumbran a reflexionar lo trabajado después de cada clase, y en el momento de la evaluación participan de la misma.

Tratando de comprometer a los alumnos con la regla y su respeto, propusimos la siguiente:

La consigna fue que cada tribu debería pensar un juego que tuviese un lugar determinado para poder jugarlo y sus respectivas reglas.

Cuando lo tuviesen pensado deberían solicitar a las docentes el material necesario. Se les entregó a cada equipo, una hoja y una lapicera .

Tiempo de elaboración: 25 minutos.

Al finalizar el mismo se hizo una puesta en común, donde cada tribu, contó sus avances. Dos de ellos habían finalizado la tarea y decidieron llevarla a la práctica; los otros dos pidieron más tiempo para terminarla.

Al final de la clase en la verbalización, los equipos que habían jugado, pidieron hacer ajustes y modificar ciertas reglas. Los otros dos equipos quedaron en traer sus juegos para la próxima clase. Se transcriben textualmente los juegos de los chicos.

La tribu diaguita presentó el siguiente juego:

"Pelota al compañero:

Instrucciones: (así lo escribieron los chicos)

1- Hay que tener una cancha cuadrada

2- Necesitamos dos pelotas

3- Se divide por la mitad la cancha

4- Se colocan en los extremos de la media cancha dos nenas o dos varones y en la otra media cancha igual.

5- En la media cancha que esta las dos nenas se pone a un grupo de varones y en la otra al revés.

6- Cada grupo tiene una pelota y cuando se dice "ya" uno de los participantes de cada grupo debe tener la pelota del grupo en las manos, preparados para tirar su pelota a las nenas o nenes de la otra media cancha, las nenas a las nenas y los nenes a los nenes.

7- El objetivo es que el grupo de las nenas tenga las dos pelotas en las manos (las nenas de los extremos) y los varones deben intentar tener el mismo objetivo.

Reglas del juego

1- No tirar la pelota después que el otro grupo lo hace.

2- No sacar de la mano la pelota

3- Cuando la pelota llega a las, o los, de los extremos no se la pueden quitar y ellas o ellos la pueden tirar cuando quieran.

4- Le pueden poner más reglas pero sólo si el grupo está de acuerdo.

5- Los o las de los extremos no pueden salir de su lugar.

6- No golpearse entre sí.

7- Respetar al compañero.

8- Respetar las reglas.

9- No empujar al compañero para sacarle la pelota

10- No salir del juego, cuando ya se empezó."

La tribu Mapuche pensó:

"Pasadita

Materiales: una cancha de dos áreas y una pelota.

Objetivo: Que uno de los equipos se quede sin jugadores.

Juego:

1- Se dividen 2 equipos de cinco chicos "para arriba".

2- Se ponen límites de la cancha.

3- No vale dejarse tocar.

4- Son dos equipos iguales.

5- Se juega: uno de un equipo tiene que quemar al otro equipo y así hasta quemar a todos. Cuando alguno es quemado, éste pasa al otro equipo. U n equipo gana cuando pasan todos a su equipo".

Los Guaraníes presentaron lo siguiente:

"Quema vuelve

Necesitamos una cancha dividida y una pelota .

Reglas:

1- Los equipos tienen que ser pares y mixtos. Se decide quien empieza. Tira un compañero a una compañera. Si quema al compañero contrario, pasa al equipo de la que tiró y si no quema continúa el juego y tira el equipo que no tiró.

Modificaciones:

Por ejemplo, si un equipo tira y quema al compañero y pasa al equipo no vale dejarse tocar para ir al equipo que estaba."

Así se expresaron los Tobas:

"Informe:

Nombre: Quema pié (Un quemado con el pie)

Materiales: Una pelota y una cancha amplia con una línea horizontal que la divide.

Procedimiento: Se arman dos equipos de un mismo número de jugadores. Los mismos una vez divididos, se colocan cada equipo, en su media cancha. De cada equipo hay un delegado que se pone en la otra cancha; "ojo" no con los jugadores contrarios. La cancha de cada equipo tiene tres líneas una atrás y dos a los costados, entonces el delegado se pone atrás de la línea final del equipo contrario. Empieza el juego; saca un equipo pero con la excepción de hacerlo pateando, pero despacio, si quema al otro equipo, el que está quemado se va con su delegado.

El delegado hace lo mismo, tira la pelota con el pie. Cuando un equipo quemó a todos los jugadores menos al delegado del equipo contrario, entra el delegado con 4 vidas y trata de salvar a su equipo. Si lo queman y le sacan sus 4 vidas pierde ese equipo y el otro ganó. Cuando la pelota se va afuera tiene que ir a buscarla el delegado que le corresponde.

Regla: No se puede patear fuerte.

Consecuencia: Porque si pegamos fuerte se puede lastimar a alguien.

Regla: Se tienen que respetar los límites.

Consecuencia: Por que si uno pasa el límite del delegado contrario está quemado, por lo tanto tendrá que ir a su lugar correspondiente.

Regla: No se puede ir a buscar la pelota si no está quemado o es el delegado.

Consecuencia: Está quemado"

Reflexiones de las docentes:

¿ Nos permitimos los docentes, proponer este tipo de actividades, dándole oportunidad a los chicos de que piensen, resuelvan, lleguen a acuerdos, construyan sus propias reglas, intercambiando con sus pares?

A través de esta propuesta los alumnos pusieron de manifiesto que fue lindo jugar con lo que ellos mismos habían armado y les resultó más fácil respetar las reglas que ellos mismos habían pensado y propuesto.

El trabajo llevó más tiempo de lo previsto; pero fue muy gratificante recibir el trabajo de los chicos, pues con su lectura, nos sorprendimos de ver como resolvieron, como narraron, dibujaron, explicaron y penalizaron las faltas.

¡¡¡ Animate !!!.....¿ Te atreves ?

5.- BIBLIOGRAFÍA

- Secretaría de Educ. M.C.B.A:- Diseño Curricular 1986 para la educación primaria común.
- Documento de actualización curricular EDUCACIÓN FÍSICA Nº 1 Y Nº 2.
- Documento de actualización curricular. FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA Nº 1 y Nº 2.
- Dr. José María Valero García. La escuela que yo quiero. Bs. As. GRAM Editora. 1993.
- David Isaacs. La Educación de las virtudes humanas. Pamplona. EUNSA Editora.1988.
- Dr. José Antonio Castorina: " La formación de las ideas infantiles sobre las reglas del fútbol". Actas del 1° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. La Plata, 1993.
-Jorge Gómez. La Educación Física en el nivel primario. STADIUM Editora. Buenos Aires, 1986.
- Dirección Nacional de Educación Física. Educación Física Infantil. Tomo I. Secretaría de Estado de Cultura y Educación. 1986.
- Stone y Church . Niñez y adolescencia..

CAPÍTULO 5.- EDUCACIÓN EN LA NATURALEZA

Trabajo elaborado por los profesores Cecilia González y Miguel Ángel Guidardini

1.- EL CAMPAMENTO (¿ DE VERDAD O DE CUENTO ?)

El tema del "campamento" es producto de ese deseo inherente al hombre de compenetrarse en el medio natural que lo rodea y maravillarse frente a la inmensidad del paisaje. Desde el origen de la vida humana el hombre moviliza sus sentimientos ante la contemplación de la naturaleza , y es a partir de esta contemplación de donde surgen las preguntas fundamentales referentes a su existencia, a su esencia.

Es entonces, en este marco, en el que encontramos el ámbito propicio para favorecer el aprendizaje y la comprensión de valores, actitudes, conceptos y procedimientos que resultan esenciales para el desarrollo del hombre en todas sus dimensiones.

Todas las necesidades del hombre y las posibilidades de satisfacción de las mismas pueden ser puestas en juego durante el campamento, a partir del planteo de situaciones problemáticas. El factor lúdico hace que el momento de aprendizaje, esté signado por una suerte de complicidad entre el chico y el adulto que se da a través de propuestas de "aventura resguardada" (si cabe el término).

Desde las necesidades básicas, pasando por las de seguridad, pertenencia, reconocimiento, y hasta las de autorrealización [28], pueden ser previstas, superadas o experimentadas (según el caso), por los chicos, en el marco de la autogestión y a lo largo del proyecto del campamento. Esto incluye las actividades previas, la realización de la salida y las actividades posteriores, atravesadas por todas las áreas que ofrezcan la oportunidad de favorecer la resolución de las distintas situaciones .

Los niños de nuestra ciudad de Buenos Aires, poco conocen sobre el contacto con la naturaleza. La "selva de cemento", como algún poeta ha osado llamarlas, es la fisonomía de las ciudades, y en ella crecen niños ávidos de verde... , niños que pelean desde una hamaca en el parque, hasta el pedazo de oxígeno en el subte.

El hacinamiento urbano condiciona las actividades de los chicos: las habitaciones, los negocios de jueguitos, se han transformado en prisiones de lujo para la infancia, donde la televisión y los vídeo games, son los guardiacárceles. Y...¡qué no aprovechan los medios para venderles a toda hora ! El aire puro que le dio su nombre a nuestra ciudad, es hoy, casi una utopía.

---

[28]Una explicación fácil de comprender sobre los planos de las necesidades humanas, hace el Dr. Adrián Kertész , en un artículo de la revista ANTAL.Año 1 N°1 , donde explica la teoría de ABRAHAM MASLOW , quien estableció los niveles de Necesidades humanas en una famosa Pirámide. Es un esquema que sirve para graficar los diferentes planos de intereses y motivaciones del ser humano, a saber:
BIOLÓGICO: Agua, alimento, aire, abrigo; las condiciones de supervivencia.
SEGURIDAD: Protección, amparo, capacidad de previsión y provisión.
PERTENENCIA: El instinto de asociarse, de sentirse parte de un grupo, de intercambiar experiencias, afectos.
RECONOCIMIENTO: Ser reconocido, valorado por los demás, de destacarse por alguna cualidad o tarea.
AUTORREALIZACION: la motivación de explorar , de autoconocerse, de lograr metas autónomas, la capacidad creativa, la vocación de hacer algo que beneficie a los demás, la capacidad de trascender a uno mismo.

La transformación hacia una sociedad consumista en extremo, donde el tiempo para la meditación no existe, donde el individualismo es moneda corriente, galopa ferozmente por las calles de Buenos Aires.

Es necesario revertir esto... Es válido pensar, crecer, meditar, soñar, creer, y el campamento contribuye a crear el marco propicio para ello.

Hoy, más que nunca, es necesario impulsar la producción de estas actividades para la infancia de nuestra ciudad. Y nosotros, como docentes comprometidos con la profesión, sabemos que mucho depende de nosotros , de nuestra voluntad y esfuerzo, y de la voluntad y esfuerzo de quienes les corresponde oficialmente apoyar estos emprendimientos.

Desde nuestro humilde rol, y por todos estos motivos, proponemos esta tarea, que esperamos sea una tendencia indeclinable: la tendencia del hombre a respetar y amar a sus semejantes y al medio que nos contiene.

2.- ¡ A LA CAZA DEL SABER ...!

Es inútil dar explicaciones, todos lo sabemos porque lo vivimos a diario. Cambia.... Todo cambia.....Con la velocidad de la luz los conocimientos de hoy, son historia antigua mañana. Por lo tanto, es importante brindar las herramientas, ejercitar en una metodología de "apropiación del saber".

Y en virtud de estos conceptos llegamos a la conclusión que reaprender a vivir en la naturaleza es para el hombre, algo así como hurgar en el orígen de los procedimientos, en el origen de la tecnología , en el origen de los pensamientos... El contacto con la naturaleza nos invita a la acción, a la construcción y a la reflexión , en una maravillosa alquimia donde las estrellas son el polvo mágico.

Es mucho lo que la educación física puede enseñar en el campamento, pero... Tenemos por costumbre pensar que el campamento puede resolverse con un modelo medianamente universal, más o menos adaptados los juegos a las edades, donde a partir de una "rutina" se insertan contenidos (en el mejor de los casos articulados entre sí) o actividades muy movidas (que suelen dejar bastante "molidos " a todos los acampantes, profesores incluidos). También existe la costumbre de pensar que, si en un campamento no toca "diana" a las 7.30 de la mañana, nadie va a levantarse... O que si no se organizan "tareas rotativas" todos van a comer la cena con los cubiertos sucios del mediodía..

No existe una formula de campamento ...

Cada campamento es y merece ser distinto,

O sea pensado desde su origen en forma distinta de otros. Esto, a nuestro criterio, quiere decir que no se hace un campamento por planificar prolijamente dos días en la naturaleza, para lograr que los chicos "tengan la experiencia de dormir en carpa " , cocinar a leña, jugar un gran juego, actuar en un fogón y caer molidos a la noche.

Cada campamento (aunque todas estas actividades se hagan durante la salida) es una experiencia única e irrepetible, pensada y creada mucho tiempo antes por los chicos con sus docentes.

Es un proceso donde se puede aprender desde la convivencia, hasta el proceso de ósmosis, por dar un ejemplo; donde se experimenta la solidaridad, la autonomía y el ejercicio pleno de la libertad..

El intercambio y la convivencia que se experimentan en la realización de un proyecto de campamento, conforman el componente integrador que brinda consistencia al trabajo grupal. La profundización de las relaciones interpersonales, favorecen la interacción, y con ella el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, que hacen al trabajo cotidiano de la escuela.

Durante la salida la toma de decisiones se realiza en un marco en el cual la familia no está a la vista , (aunque apoye) y esto implica también una situación nueva que pone en juego la autoafirmación y el fortalecimiento de la seguridad en sí mismo.

La libre adhesión y el deseo manifiesto de participar solidariamente de la salida, constituyen el eje alrededor del cual giran las posibilidades de acción. Es fundamental el respeto por aquellas personas que no descubren placer en la salida. Y es muy importante la inserción que podamos hacer de sus propios intereses y necesidades en el contexto de todo el proyecto. La riqueza que encierran las tareas previas nos permite la participación en el proyecto, aún de aquellos chicos que no van a estar durante la salida. Y es esta una excelente oportunidad para reforzar actitudes de solidaridad y respeto por la diversidad de opiniones.

El entorno natural, las experiencias nuevas, los descubrimientos, el contacto con una cultura donde prevalece lo intuitivo, la sensibilidad, los sentimientos... Permite que la reflexión se haga presente.

El campamento nos brinda situaciones que no se presentan en la clase y admiten, ampliar el bagaje intelectual del alumno, a partir de la asimilación de nuevos criterios de resolución de situaciones problemáticas

Por eso, sería ingenuo pensar que todo este cúmulo de situaciones de aprendizaje pueden generarse, llevarse a cabo y evaluarse sólo durante las clases de educación física. Hay dos impedimentos fundamentales: uno, tiene que ver con el tiempo que disponemos para el trabajo con los chicos; y el otro, con la necesidad de una oferta educativa, responsablemente especializada y solidariamente compartida..

3.- EL "DREAM TEAM"

Preferencias deportivas al margen, lo cierto es que todos alguna vez soñamos con "el equipo". Que este sueño pueda concretarse en el ámbito laboral resulta a veces difícil. Diversas contingencias hacen que lo que entendemos en la teoría no pueda siempre ser llevado a la práctica. Aparecen , entre los adultos, a la hora de organizar un campamento, variables tan dispares..... Como el compromiso con la tarea , la actitud de cooperación , los temores , la disponibilidad horaria , los prejuicios , las formas de relaciones laborales , la capacidad de organización del equipo, y hasta el empeño por encontrar ese espacio común de reflexión y enriquecimiento

Creemos que aquí esta la clave: la conducción del equipo. Y en esto no es poco lo que el profesor de educación. Física puede hacer. Sin necesidad de "ponernos a la cabeza", contamos si , con algunas experiencias previas (internalizadas desde lo deportivo-grupal) que nos permiten colaborar con idoneidad en la conducción de un proyecto en equipo.

Para que el proyecto se encamine , es necesario que todos pongan el hombro, que todos se integren en algún momento a organizar, que todos generen con los chicos situaciones que les permitan a ellos ir armando el campamento desde lo específico de cada disciplina, y desde lo que podemos atravesar de una disciplina en la otras, siempre avanzando en forma conjunta.

Y en un proyecto de esta envergadura, quienes aportan el mayor porcentaje de la ejecución son, sin duda, las maestras de grado, porque son ellas quienes están todo el día y todos los días con los chicos. En cuanto las maestras descubren todo el espectro de posibilidades de trabajo con los chicos que les brinda un proyecto de campamento, se entusiasman casi como los chicos, porque en muchos casos es también para ellas una experiencia novedosa y singular.

Todo momento era bueno para reunirnos: el recreo largo, la hora del almuerzo, el "café" de la tarde. No hubo necesidad de reuniones adicionales. El buen aprovechamiento del tiempo, el respeto por las ideas de los demás , sobre todo de las ideas de los chicos, la posibilidad de trabajar en paralelo con mi compañera de educación física, todo contribuía. Y si alguna se "escapaba" del tema, nos permitíamos un momento para la dispersión, y otra vez el grupo se centraba en la tarea.

El apoyo institucional es fundamental. Proyectos de esta envergadura, no pueden ir a contrapelo de las expectativas que la conducción de la escuela tiene para nuestra área. Son conocidas las múltiples dificultades con las que un profesor se encuentra en muchos casos, al querer plantear actividades de este tipo. Y no es ajeno también ver, cómo en muchos casos , los contenidos posibles de ser desarrollados a partir de una propuesta campamentil, sufren "transformaciones" no siempre beneficiosas para su fin, por ejemplo la transformación de actividades de vida en la naturaleza en atractivos paseos o tours educativos, nada despreciables , pero que evidentemente apuntan a otros propósitos complementarios.

A este equipo de trabajo interdisciplinario también tiene que sumarse el equipo de conducción , que no sólo intervendrá en la supervisión de la tarea, aportando los elementos que considere oportunos desde lo pedagógico, sino también como apoyo en las tareas administrativas. La supervisión del área, en el distrito escolar, es el otro pilar que sustenta institucionalmente estos proyectos.

4.- EL ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

Encarar un proyecto desde un enfoque interdisciplinario, merece reflexionar acerca de sus alcances.

Cuando hablamos de interdisciplinariedad no estamos refiriéndonos: ni a un trabajo interprofesional, ni tampoco a una convocatoria de determinados especialistas para que ayuden en un tema puntual, ni tampoco a la incorporación de una ciencia a otra para profundizar; estamos sí, hablando de intercambio, cruzamiento, retroalimentación, atravesamiento . . El equipo de trabajo interdisciplinario tiene que dominar su disciplina y tener cierto conocimiento de las otras, y a partir de allí archivar el intelectualismo , sacarle lustre a la creatividad y generar la interacción.. .

Pero esta interacción no puede ser unidimensional. Por lo tanto, el método que organiza este trabajo, podemos definirlo como un sistema de trabajo en equipo, donde todas las producciones van cobrando vida y se van redimensionando, gracias a una suerte de "atravesamiento" disciplinario en el cual se combinan y entrelazan contenidos, elementos y metodologías , optimizando la calidad educativa y aprovechando al máximo los potenciales que nos brinda una determinada circunstancia para ejercitar la "apropiación del saber ".

5.- CAMPAMENTOS EN LA ESCUELA

Una de las experiencia que nos convoca comenzó al mismo tiempo en dos establecimientos municipales, pertenecientes a un mismo distrito , con realidades completamente distintas, aunque ubicados en un mismo barrio de la capital

En uno de ellos, de jornada simple, se tomó 1° y 2° grado; en el otro, de jornada completa, 4°, 5° y 7°. La escuela de jornada simple posee un predio propio con un amplio espacio verde, rodeado de una añosa arboleda. Es una escuela grande, con tres secciones por grado en 1° y 2°, muy numerosas y casi todas a cargo de la misma profesora.. La escuela de jornada completa tiene un gran patio con un cantero donde también crece algún arbolito. Posee dos secciones por grado, y trabajan en paralelo dos profesoras, una con cada sección.

El campamento soñado no es una utopía ...puedo asegurar que no lo es....

Fue una experiencia con séptimo grado, pero créame el lector que podría haberse tratado de cualquier edad. El secreto no estaba en la respuesta de los chicos (que sabemos es siempre positiva si la propuesta es adecuada a su edad) sino en la clave de todos los éxitos: el trabajo honesto y en equipo . Qué fácil suena, pero qué difícil se hace lograrlo...

Los orígenes de la experiencia se remontan a principio del año, en la escuela de jornada completa, cuando entre los calores de febrero y con la bronca del veraneo abandonado empezamos a charlar con las maestras cómo podíamos aplicar esta idea de "atravesar" los contenidos, sin quedar "atravesadas en el intento".

En una escuela pobre..., con un edificio grande y deteriorado, con algunos maestros un poco cansados, un poco desilusionados... ; con una historia de conflictos y un 1996 con nuevo equipo de conducción. Como el lector imaginará ¡nada fácil para pensar en campamentos !

El nuevo proyecto institucional de la escuela incluyó en un rinconcito, y a pesar de las caras raras de algún docente, la urgencia por satisfacer necesidades de contacto con el medio natural. Así fue como nuestra propuesta, que desde el área de educación física fue elevada al distrito como parte de la propuesta institucional, quedó elaborada sobre la base de lo que hablamos todos los docentes del colegio, y también al generoso aporte de colegas de educación física de otras escuelas del distrito[29].

Así fue como nos lanzamos desde principio del año con la idea.

El planteo inicial no fue demasiado específico para no crear expectativas, hasta no tener un diagnóstico claro de los intereses de los chicos y el convencimiento pleno de algunos docentes que aún no habían definido sus posibilidades de participación en una salida con pernocte. Les preguntamos a los chicos qué les parecía la propuesta de "ir aprendiendo cosas del campamento en la escuela, para organizar a fin de año una salida"

El entusiasmo no se hizo esperar; y no resultó tan trascendente para ellos (como pensábamos los adultos) el hecho de definir si pernoctaban o no.

---

[29]Los temas "clave" de la propuesta fueron: Tolerancia, solidaridad, respeto de las normas y reglas, respeto y cuidado del propio cuerpo y de los compañeros, respeto de normas de higiene.
Las propuesta de enseñanza desde la EF, podrían incluir: libre exploración de espacios, elementos y su propio cuerpo, para que descubra sus limites y posibilidades . Representaciones gráficas del cuerpo, espacios, elementos. Formación de grupos de juego para que se desarrolle el juego espontáneo con la utilización de elementos tradicionales y no tradicionales de la EF, favoreciendo el diálogo, las relaciones con los compañeros y su integración con el medio. Juegos reglados creados y escritos , según la edad, por los alumnos, para que puedan protagonizar la construcción de la norma. Salidas, caminatas, excursiones, y un campamento con pernocte.

Y a partir de allí, "campamento" comenzó a ser la definición de un espacio y tiempo compartido, donde la aventura, el aire libre y la alegría, salían del virtualismo mediático, para comenzar a tomar forma real.

En 7° grado el planteo pudo ser más concreto. Las maestras se sumaron enseguida al proyecto. Y allí no hubo dudas: se planteó "el campamento" desde el vamos. .

Durante la primera mitad del año, entre la "lucha" por la compra de algún material , el frío sin posibilidad de recuperación, (un largo corte del gas en la escuela) y otras "yerbas" institucionales, se nos "voló" el tiempo sin poder trabajar mucho en el tema. Pero al regreso de las vacaciones, en cuanto hizo un poquito de calor, se nos encendió a todos la llama del campamento, nos pusimos las pilas , y empezamos a trabajar

La otra experiencia que se incluye y dar lugar al relato, tuvo lugar en un instituto privado. Cuando se empezó a hablar de este tema y se presentó el proyecto a la dirección como una iniciativa del departamento de EF, los comentarios que revoloteaban no eran muy alentadores y la resolución del mismo se demoraba.

Un poco porque todo proyecto nuevo nos mueve a un cambio, y pone en juego mayores responsabilidades, y otro poco porque en este colegio se habían realizado muy pocas experiencias campamentiles y por lo general no había muy buenas referencias.

La definición favorable se debió en gran parte al apoyo de la comisión de padres del colegio, a quienes les gustó el proyecto e intercedieron con el representante legal para que los mismos se realizaran. En un principio ésto originó un desgaste en la relación con otros docentes y el equipo directivo de la escuela. Y determinó que el trabajo recaiga sólo en el profesor de EF, por lo que, en esta experiencia no se pudo integrar un equipo de trabajo ni contenidos de otras disciplinas.

Para el próximo año se intentará conversar el proyecto antes del comienzo de las clases, en las reuniones previas, con los maestros de grado y los maestros especiales, para que se elabore en forma conjunta, para que tenga contenidos variados, para que todos se comprometan y apoyen esta actividad, y para que a partir de ello se pueda presentar un tentador proyecto educativo a las autoridades para obtener también su apoyo.

En este caso una hora semanal de educación física no nos alcanzó para hacer un buen trabajo previo, por ello lanzamos un nuevo proyecto de actividades pre campamentiles de tres jornadas por grado los días sábado. El inconveniente fue que no participaron todos (aproximadamente un 40%) por diversas causas. Lo que se notó es que se desenvolvieron mejor en el campamento aquellos que habían participado de dichas actividades precampamentiles.

Lo ideal es en estos casos programar dichas actividades en los días de clase, como una jornada recreativa / educativa para asegurarse la presencia de todos y realizarla en los meses de clima cálido.

Sobre el relato de las experiencias:

Hacer un registro de las experiencias no resultó una tarea fácil. Hacer un recorte del proceso en la preparación de una actividad campamentil puede aparecer como poco demostrativo del resultado global. Lo cierto es que tampoco es posible hacer un registro de todas las actividades que nos van llevando a la preparación de los chicos, por lo que nos concentraremos en

aquellas que, por su relevancia, consideramos de interés para aquellos colegas que intentan por primera vez esta experiencia, y que representan sin lugar a dudas las situaciones más "jugosas", para ser tenidas en cuenta.

6.- LAS HIPÓTESIS QUE NOS PLANTEAMOS

-Es posible la realización de un campamento con un enfoque interdisciplinario en la escuela pública.

-Es fundamental la participación de los maestros de grado y de la conducción del establecimiento en la puesta en marcha y ejecución del proyecto. De no ser así, las posibilidades de llevar a cabo este enfoque son más limitadas, y se sobrecarga excesivamente el profesor de EF.

-La edad y experiencias previas de los chicos determinan el nivel de adaptación de la actividad campamentil.

-La autogestión, organizada acorde a las características de cada edad de los chicos, garantiza el desarrollo de un proyecto auténticamente adaptado a sus necesidades e intereses.

-No es necesario realizar una actividad campamentil con pernocte para alcanzar propósitos relacionados con la vida en la naturaleza.

-La falta de compensación económica, en el ámbito municipal, para este tipo de actividades condiciona la adhesión de los docentes ejecutores.

7.- LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPAMENTO: UN PROYECTO EN MARCHA.

7.a.- Presentación de la propuesta

Los chicos de 7° ya lo sabían... Desde el mes de abril que tanto las maestras como esta profesora les habíamos "tirado la idea" y la aceptación fue inmediata. La respuesta, una pregunta...¿ Cuándo nos ponemos a trabajar ? Los días de lluvia y frío del mes de julio nos ayudaron, y así, fuimos conociéndo:qué era un proyecto, cómo surgía a partir de una necesidad, cuáles eran las necesidades de contacto con la naturaleza que teníamos, qué podíamos hacer para satisfacer estas necesidades, porqué el campamento era la actividad ideal para este propósito, cómo podíamos organizarlo, con quién, cuándo, dónde... En fin... Mejor que lo previsto, al poco tiempo y con las respuestas de los chicos a estos interrogantes, cada equipo comenzaba a armar su "carpeta de campamento".

Pero esto es como cuando proponemos un partido de handbol.: Traemos el material, acordamos las reglas y damos comienzo a un partido que intentamos arbitrar. Triste sería si los actores del proceso no jugaran su rol. Esto , muchas veces pasa con los adultos.

El éxito del proyecto depende en gran medida del entusiasmo y adhesión que pongan en el mismo los docentes , y sobre todo los maestros del grado. El trabajo que pueda ser reforzado fuera de la carga horaria de EF es fundamental: reforzar la conformación de grupos, trabajar la división de tareas, insistir con la organización escrita (y dibujada, para las construcciones), servir de nexo con los demás curriculares, etc.

Una variable que uno no imagina lo importante que resulta sino hasta que lo comprueba con el correr del año, es la de la carga horaria. Es muy distinta la posibilidad que ofrece trabajar 4 hs. Semanales , que 2hs, como en j.s. ¡ qué poco se hacen dos horas semanales de EF para

abarcar todas las expectativas de los chicos en la materia!. ¡ qué falta hacen las actividades extraescolares, planificadas y ejecutadas por los docentes, en la jornada simple !

7.b.- Un marco simbólico para los más chiquitos

Con 1° grado, el planteo del proyecto también fue en grupo. Una gran ronda al aire libre (en este caso la escuela tiene árboles) fue el marco ideal para conversar entre todos. Comenzamos con un cuento: " una cobra blanca, cuidaba las ruinas y el tesoro de un antiguo castillo hindú. Un niño, turista de la ciudad, atrapado por la belleza de las antiguas contrucciones, llega hasta la cámara del tesoro y allí la cobra le explica que esas riquezas no le pertenecen y que por eso no puede continuar su exploración. El niño acuerda y, no sólo no toca nada, sino que se queda escuchando atentamente un relato de la cobra sobre la ambición y el poder en los hombres. Finalmente la cobra le demuestra que el gran tesoro de la humanidad no es el oro, sino la naturaleza, que no se compra ni se vende, sino que se protege y se disfruta".

A partir de este relato, que no es más que un cuento conocido, transformado "para la ocasión", se invitó a los chicos a pensar qué cosas podríamos hacer para "conocer" más nuestro tesoro...

-¿ cómo podríamos proteger y disfrutar de la naturaleza ?- Fue la pregunta. - ¡¡podemos ir de paseo!!- Respondió uno, -¡sii! Vayamos al zoológico!- Dijo otro . - ¡¡noo!! ¡ mejor vayamos de campamento! -... - ¡ yo ya fui de campamento!-...- ¡ yo también! -....- A mi no me dejan quedarme a dormir...- ...

Y así se fueron sucediendo un sinnúmero de expresiones sobre lo que para cada uno representaba el campamento, y las expectativas que pudieran poner en esta actividad. Lo cierto es que , a partir de esta suerte de "lluvia de ideas", y cuando se pudo organizar la puesta en común, se acordó una propuesta que conformaba a todos:

Las conclusiones podemos resumirlas en que: para hacer un campamento no era necesario pernoctar, y que en el campamento tendría que haber canciones, juegos de "explorar", fogatas, "mapas de tesoros" y había que hacerse la comida. Todos estuvieron de acuerdo en ponerle un nombre al campamento, y fue muy fácil elegirlo entre todos: " el campamento del tesoro"

7.c.- Inquietudes, necesidades, intereses, expectativas que surgen del grupo

Con 4° y 5° grado no hubo necesidad de orientar el proyecto con cuentos. Mas que eso, fue necesario , como explicamos anteriormente, plantear una tarea con perfil bajo. Sabíamos que no contábamos con el total acuerdo de los maestros del grado, y por lo tanto la experiencia se iba a ver reducida a una salida de día entero. Y a pesar de lo que a priori uno pueda pensar, para los chicos no fue desalentador el hecho de organizar una "salida campamentil" . El planteo fue claro con los chicos desde el principio, y ellos aceptaron las posibilidades de la propuesta.

Frente al planteo de la docente, la respuesta de 4° grado, daba cuenta del nivel de necesidad de contacto con el medio natural:

P: me gustaría que comprendieran algo importante para empezar con nuestro proyecto.

Todavía no sabemos si vamos a poder quedarnos a dormir.

- ufa!! ¿ porqué ?

P: hay muchas razones, que vamos a ir analizando de a poco, y vamos a ir viendo, a medida que pasa el tiempo, si es posible o no quedarnos a dormir.

- pero la salida la vamos a hacer igual, ¿no?

P: yo me comprometo a que uds. Tengan su salida de campamento, aunque sea de un sólo día.

- ¡¡ biieeennnn !!!! (y otras manifestaciones de alegría por el estilo)

- pero, seño... ¡ empecemos bien temprano !

- si... Salgamos a las... 6 de la mañana.

P: vamos a ver... Por ahora empecemos a pensar qué cosas nos gustaría hacer... Qué tendríamos que aprender...

-¿ a dónde podemos ir ?

- a un lugar con árboles...

- obvio!!, No vamos a hacerlo aquí en el patio.

(apareció , entonces ,un auxiliar que, como estábamos en un pasillo nos escuchó)

A: ¿ porqué no van a ezeiza?

Si!! Vamos a ezeiza !! Yo conozco !!

Tenemos que estar temprano para aprovechar bien el día

Si, al horario que llegamos siempre...

Qué cosas tenemos que llevar?

¡ una mochilita, nena!

¿ y si llueve, se lleva un piloto ?

¿ si llueve nos podemos mojar ?

P veremos, a lo mejor, si hace calor....

Bien!! Qué suerte!! Bailemos en la lluvia!

¿ qué vamos a llevar en la mochilita?

P podemos llevar cosas que nos interesen... (a la espera de las respuestas...)

Llevemos cartas para la hora de la siesta

¿ podemos llevar una linterna?

Nene, si no vamos a estar de noche !!

Pero podemos descubrir lugares oscuros

Podemos explorar el lugar

P bueno, ¿les parece que anote "explorar el lugar "?

Si.

Podemos hacer una fogata?

P es una buena idea, pero hay que aprender antes...

Podemos llevar una soga y trepar a los árboles?

Mejor hagamos una escalera para treparnos, y hacemos una casita de árbol

Si!! Podemos construir cosas

P qué les parece si lo charlamos con a. (la maestra de tecnología)

Si, así lo hacemos desde ahora...

¿ qué comida podemos llevar ?

P ¿ a uds. Qué les parece?

La comida va a ser para todos o para el que la lleva?

P la semana que viene pensamos un menú, qué les parece ?

Bien.

Los "hombres" van a estar en una carpa y las mujeres en otra, no ?

P uds. Van a decidir cómo arman los equipos.

(no demoraron ni 10 segundos que los equipos estaban armados, obviamente los varones por un lado y las nenas por el otro, no me pareció oportuno forzar ninguna otra situación de supuesta integración)

¿necesitamos autorización de los padres ?

P: por supuesto.

¿podemos llevar caña de pescar?

P no sé si hay lugar para pescar, pero podemos averiguar

¿ se puede llevar una pelota?

P y ¿ a qué jugaríamos?

¡¡ al fútbol!!

¡¡ ufa!! ¡¡ no !!

P bueno, en algún momento los que quieren pueden jugar al fútbol y los demás llevan organizado otro juego que les guste.

¿cuándo vamos a ir?

P ¿ cuándo les parece ?

Y... Cuando no haga más frío.

¿se puede llevar una escopeta para cazar ?

¡¡ qué escopeta!!

¡ v-o-s s-o-s l-o-c-o, nene !

P no vamos a llevar ninguna escopeta. Matar animales no es divertido. ¿ Qué les parece si hacemos un "safari fotográfico" ? Y les expliqué cómo era, que era posible ir siguiendo al animal, descubrir sus secretos, darse cuenta de las astucias que utilizaban para esconderse en la naturaleza y recordar ese momento de juego con los animales a través de una linda foto, pudiendo ver cómo continuaban disfrutando de la vida. Les pareció una buena idea y la adoptaron.

(confieso que me vi en un apuro con lo de la escopeta.)

¿ se puede llevar una radio?

P y...¿ Para qué querríamos una radio ?

Si !! Para escuchar música y bailar

P ¿qué otros recursos podríamos utilizar para hacer lo mismo ?

Tocar un instrumento, yo tengo una guitarra

Cantar...

Silbar...

P ¿ qué les parece si lo charlamos con E. (maestra de educ. Musical)

Y sonó el timbre, pero el planeamiento del campamento ya estaba encaminado...

7.d.- Un "flash" de las pautas de convivencia

Experiencia con 5° grado. Las posibilidades de trabajo muy similares a las de 4° grado. . En una parte del trabajo (que no voy a reproducir íntegro porque no aportaría nada nuevo a lo que cotidianamente hacemos con las reglas de los juegos) propuse una reflexión que me pareció importante de acuerdo con el diagnóstico del grupo.

P: ¿ y para qué piensan que es necesario escribir las pautas de convivencia en campamento?

- para organizarnos

- para no pelear

- para entendernos

- para escuchar

P: ¡ buenísimo !..parece que esto lo tenemos bastante claro, ...pero hay algo que me preocupa y me gustaría saber cómo lo vamos a resolver ..... ¿ qué va a pasar en los momentos en que las maestras los llamemos para reunirnos ?

- .....(Silencio ...).....

P a ver... ¿ para qué podemos necesitar reunirnos en campamento ?

- para que nos digan lo que tenemos que hacer...

P: yo diría para charlarlo entre todos...pero... ¿ sería conveniente tardar tanto en reunirnos como acostumbramos a tardar después de los recreos ?

- ¡¡¡no!!!

P: ¿ por qué ?

- y... ¡ por un peligro...!

P: ¿ cómo sería eso...?

- y... A lo mejor ud. Nos tiene que avisar de algún peligro que tenemos que escapar rápidamente

- si!! A lo mejor viene un animal peligroso y nos acecha!!!

P; bueno, no. Donde vamos a ir no hay ningún animal peligroso que nos pueda acechar (y aquí saqué una idea de la galera) pero a lo mejor puede pasar que desde el lugar donde yo estoy parada veo venir una tormenta que puede mojarnos el equipo. Yo los llamo, ud. Vienen enseguida, entre todos vemos la tormenta y nos apuramos a resguardar el equipo de la lluvia.

- claro porque si no venimos rápido se nos moja todo

P: bueno... ¿ y entonces, esto cómo lo ponemos en el proyecto?

... Silencio.... Una mágica situación mezcla de silencio, atención y asombro. Creo que en ese momento hicieron " click", internalizaron la necesidad de responder adecuadamente a las consignas de organización. Se dieron cuenta que el punto de vista del adulto puede prever situaciones que hagan al bienestar del grupo, y que las consignas tienen sus razones aunque no se hagan siempre explícitas, que no son propuestas caprichosas o circunstanciales, sino que obedecen a un análisis previo de la situación por parte del adulto..

- Y...¡que tenemos que reunirnos enseguida cuando ud. nos llama..!. - sentenció uno de los chicos, y los demás asintieron con la mirada y los gestos. No se trataba de un acuerdo compulsado , se notaba en el ambiente que el acuerdo era producto de la reflexión y la comprensión. Después tocó el timbre...pasaron meses hasta que lo que habían comprendido ese día se hiciera un hábito, pero las bases estaban bien fundadas.

7.e.- Características del grupo a tener en cuenta: análisis y definición de posibilidades

El diagnóstico previo de posibilidades, necesidades e intereses nos ofrece el panorama de trabajo. Cada grupo tiene un horizonte visible. Sabemos que explorarlo y descubrirlo no es tarea fácil. Pero para los docentes esto ya es tarea conocida.

Este diagnóstico previo hace que en alguna oportunidad descubramos "a priori" que una experiencia no va a funcionar. Es doloroso decir "no" corriendo el riesgo de equivocarse, pero mucho peor es tener que revertir una situación cuando los chicos están muy involucrados en la propuesta. Ambos casos se dieron en esta experiencia, y sin duda fue más sano decir que no de entrada, a tener que sacar adelante una experiencia que, si bien los chicos quedaron muy contentos y entusiasmados, no fue todo lo productiva que podría haber sido desde el punto de vista del aprendizaje.

7.f.- Selección de contenidos y actividades

Hay mucho para contar en este punto, pero quizás lo más significativo como experiencia fue la "mesa" de cada equipo de 7° grado.

Con la profesora de artesanal y las maestras habíamos charlado antes las posibilidades que podían surgir del grupo en cuanto a la construcción de la mesa de campamento, y más o menos (aplicando un criterio un tanto sobreprotector) habíamos imaginado qué mesa podríamos llegar a sugerir: dos trípodes,algunos travesaños y un rollo desplegable de palos de escoba preparado desde algún tiempo antes.

Iniciamos el módulo de trabajo, con los dos grados y todas las docentes, y les preguntamos a los chicos si habían pensado dónde iban a comer. La respuesta inmediata de algunos fue: - en el suelo-, otros variaron y dijeron - con un mantel en el piso-¿ y no habrá otra forma?- Preguntamos nosotras. La respuesta no se hizo esperar: - hagamos una mesa con elementos naturales-

dijo el líder del grupo que hasta ese momento había permanecido callado.

P: y cómo les parece que la podemos hacer?

- y buscamos 4 troncos , hacemos las patas , las atamos con palos que las sostengan y le ponemos una tabla encima-

P: y les parece...¿ Convendrá llevar una tabla para cada grupo? No nos ocuparán mucho lugar?

- la hacemos plegadiza-, dijo uno en chiste.

- claro!!! - dijo el líder del grupo, hablando muy en serio- podemos unir tablitas de cajones de frutas. Les hacemos agujeros y las unimos con soguines. Las llevamos plegadas y allá las apoyamos donde podamos o sinó las colgamos de las ramas de los árboles.-

Sorpresa!!! Las docentes allí reunidas acabábamos de aprender algo nuevo mucho más inteligente que lo que se nos había ocurrido a nosotras. En ese momento confirmamos la teoría que alimentábamos de que es mucho mejor que los chicos hagan las actividades que ellos proponen .

Nosotros animaremos sus propuestas, si es que lo necesitan, y disfrutaremos con ellos de la experiencia.

7.g.- La elección del menú.

Quienes hemos hecho campamentos organizados por otros, sabemos que no hay nada mejor que comer lo que a uno le gusta. Partiendo de esta hipótesis, cada grado organizó el menú que , de acuerdo con las características de la salida, le pareció adecuado. Una de las experiencias más sorprendente y graciosa fue la de 2° grado.

El trabajo partió de un par de consignas: almuerzos fáciles y fresquitos, la cena puede ser un poquito más elaborada.comenzaron a estudiar las posibilidades del menú por equipos. Luego nos juntamos todos en una rueda y un representante de cada equipo expuso sus preferencias . Todos los equipos, aunque con matices diferentes , habían elegido las mismas comidas:

1er. Almuerzo: sandwichs de jamón queso y tomate (en la ronda le agrregaron con jugo de naranjas exprimidas)

Cena: milanesas con papas fritas

2do. Almuerzo: panchos con ensalada rusa (hecha con jardinera)

Les explicamos que las papas fritas eran una comida difícil y peligrosa para ser cocinada por ellos...

- No importa- dijo uno - las pedimos por teléfono y listo!

Como imaginarán, esta respuesta nos dió "tela" para trabajar un rato...

Finalmente llegamos a un acuerdo: serían milanesas con puré. Ellos prepararon las milanesas y las entregaron a los papás cocineros para que las frieran; mientras tanto, pelaron las papas y las entregaron en la cocina para que fueran hervidas en una olla grande. Por último cada equipo contó con cantidad suficiente de milanesas y papas cocidas como para hacer un puré. Fue una actividad interesantísima, donde los chicos tuvieron oportunidad de sentirse protagonistas en la decisión y elaboración de sus comidas.

7.h.- El fuego

¡Cómo llovió! Parecía a propósito. Cada vez que nos proponíamos encarar la práctica del fuego ... Llovía... Así fue como llegó el día de la salida, y lo único que teníamos en nuestro "haber" con 5° grado, era una prolija charla teórica sobre los fuegos: tipos de fuegos, cómo armarlos, cómo disponer los tipos de "combustible" (yesca, ramas finas, leños), etc.

Nos preocupaba la idea de no haber podido poner en práctica lo enseñado y hasta pensamos en sacar del programa "el fuego". ¡Pero había sido un tema fundamental en el momento de la propuesta ! Teníamos que hacernos cargo de esta situación sin excluir lo que había sido propuesto por los chicos.

Resolvimos nuestros propios temores adultos reformando un poco el juego previsto: cada equipo armaría su fuego, y los encenderíamos uno por uno; y en lugar de ganar el primero que cortara el hilo, ganaría el que lo cortara en menos tiempo...

Otra vez los chicos nos enseñaron: armaron unos fuegos decididamente fantásticos. No obviaron ningún detalle de la charla teórica y la mayoría encendió el fuego con un sólo fósforo. Pero no sólo eso. En el momento se les ocurrió a un equipo tostar en el fuego los sanwiches que habían armado para el almuerzo, todos imitamos esta idea y disfrutamos de un almuerzo exquisito.

7.i.- El marco natural para las actividades previas

El aprendizaje del armado de carpas no fue nada fácil, no tanto por la escasa tierra donde clavar estacas, sino.... por la falta de estacas, sobretechos , parantes, etc. etc.

7° grado se encargó de revisar el material e ir poniéndolo en condiciones, inventando estacas, parantes, etc.

Después todo fue más sencillo de lo imaginado...

En una de las escuelas un cantero nos sirvió para armar las carpas: una mitad "de verdad" , es decir, clavada sobre la tierra; la otra mitad sosteniéndola sobre el piso del patio. Pero el entusiasmo de los chicos (y de los grandes, porqué no reconocerlo) hizo el resto...y con sólo unas horas de experiencia, ya habían aprendido cómo se armaba, desarmaba y guardaba una carpa.

7. j.- Cómo se tramó el trabajo interdisciplinario

Almorzar en la escuela se convirtió en una necesidad. Pero por suerte, nuestra tarea era más calificada que cuidar a los chicos en el comedor, evitando las lluvias de migas, o intentando crear hábitos de urbanidad..pudimos esquivar el trabajo de "celadoras" y abocarnos a trabajar para lo que estamos acreditadas: pensar, planear, animar las propuestas de los chicos..

¿ Cómo se iba tejiendo la trama del trabajo ?

Existen dos costados de un mismo punto de partida: por un lado el del equipo interdisciplinario de docentes, y por el otro el de los chicos. Obviamente que estos caminos se entrelazan a cada paso, contribuyendo podríamos decir "dialécticamente", al crecimiento uno del otro.

Las ideas, partían de los chicos. En la interacción todos interveníamos, cada uno en su rol,

pero las docentes como un "equipo docente", en el cual a su vez había una interacción interdisciplinaria.

Cada idea, cada necesidad del proyecto era trabajada por los chicos y el equipo docente. Y la hora de clase en que se trabajaba (si era de plástica, lengua o educación física), no era lo importante. Nadie estaba contabilizando a quien le correspondía dar la clase durante esos minutos. En ningún momento las maestras plantearon que "perdían su hora libre" porque estábamos trabajando juntas. Y si algun día nos teníamos que quedar con algún tema un rato más allá del horario establecido, las otras maestras no planteaban inconveniente en flexibilizar sus horarios. En nuestros "almuerzos de trabajo" pudimos sacar en claro aquellas cosas que iban surgiendo del trabajo con los chicos, a la vez que comentábamos lo que desde cada area se había podido sumar al proyecto y cómo se entrelazaba con puntos en común con otras áreas y con las propias propuestas de los chicos.

Cada area supo encontrar el punto de apoyo que podía ofrecer a la propuesta. Desde las ciencias sociales y naturales, se organizó el conocimiento previo del lugar, con sus características geográficas, vientos predominantes, nos permitían saber cómo orientar las carpas, estimar la temperatura y reacción climática para prever la ropa necesaria y las características del menú. El conocimiento de la flora y fauna , nos permitía desde prever las posibilidades de nuestro "safari fotográfico", hasta disipar temores por supuestos animales "peligrosos", o saber porqué no es conveniente armar las carpas debajo de los eucaliptos. Desde lengua, la elaboración de la carpeta de campamento permitía una clara y sistemática organización y evaluación periódica del proyecto; y el posterior trabajo de la dramatización para el fogón, hizo que el chiste oportuno, que el humor inteligente, se hicieran presentes aquella noche.

Desde matemática, los costos, proporciones, espacios a ocupar por los integrantes del equipo, lugar en las carpas, cantidad de material necesario para las diversas propuestas, contribuían a la organización de materiales, menú y el trazado de líneas y coordenadas, a la orientación por las estrellas; desde tecnología, la construcción de la mesa , la elaboración del menú, la organización de los materiales, la reparación de las carpas; desde plástica, la idea de hacer escuditos que identificaran a los equipos conformados, después las banderas de los equipos para identificar su lugar y para utilizar en los juegos. La música, la canción para el fogón y otros cantos estuvieron presentes, aunque la que se "prendió" en el equipo fue una maestra de los grados inferiores que trabajó para el proyecto, sin pensar que "no le correspondía 7°".

Pero que quede claro: esta es simplemente una enunciación, no es un planteo de división de tareas. Porque el lector atento bien podría preguntarse ¿ dónde estaba la EF ? En todo, como cada una de las otras areas. Y no es que abarcáramos la suma del saber, sino que el equipo docente funcionaba como tal. El armado de los juegos lo realizamos entre todas. Y por supuesto que había instancias específicas, como el planteo de actividades deportivas, pero en todo tratábamos de pensar cómo podíamos enriquecer la actividad con las demás áreas, qué elementos podíamos aportar que fueran necesarios para lograr la excelencia del trabajo.

A nuestros almuerzos empezaron a sumarse otras maestras. Así fue como 1er.grado se enteró de nuestro proyecto y decidieron darnos una sorpresa: antes de irnos todo 1er. grado vino a visitarnos y nos regaló a cada acampante una tarjetita con un dibujo y una frase deseándonos suerte...

El escudito del equipo de las maestras.. Fue una iniciativa de las maestras de grado. Nuestro equipo se llamaba Pachamama , y fue un regalo sorpresa para el resto de las integrantes.

Y la participación de la directora como una integrante más del equipo...: desde las idas y vueltas por el tema del seguro, pasando por los micros, las autorizaciones y cuanto papelerío podríamos odiar de una salida, la directora estuvo ahí, allanándonos el camino y entre papel y papel, interiorizándose acerca del equipo que tenía que llevar , porque esa era la primera vez que participaba de un campamento .

El equipo docente trabajó unido y eso se notó. La experiencia del campamento fue absolutamente distendida, todos lo disfrutamos enormemente. Y tal vez, ese funcionamiento del equipo docente sirvió de ejemplo tácito para el funcionamiento de los equipos de los chicos

ANEXO: PARA TENER EN CUENTA

a.- Responsabilidad civil de los docentes.

En general, este tema representa un inconveniente significativo para la realización de los campamentos, al respecto hay poca información, y las respuestas de la compañia aseguradora son a veces contradictorias, por lo que , es conveniente en este punto, asegurarse una información confiable y actualizada al momento de realización del campamento. De todos modos hay que realizar algo así como la " extensión " de la cobertura.

La última información , a noviembre de 1996 , nos dice que para cubrir la responsabilidad civil de los docentes de las escuelas municipales es necesario contar con una copia del formulario de experiencias directas, autorizado por la supervisión del área. En caso de accidente, hay que efectivizar la denuncia a la Cía. Aseguradora dentro de las 48 hs. , presentando (entre otras cosas) este documento.

b.- Seguro gratuito para las escuelas municipales

La escuela goza del beneficio de un seguro que cubre atención médica y medicamentos durante el horario escolar y hasta un monto de $ 800.- O $ 1.200.- (Hubo dos informaciones)

Fuera del horario escolar, la extensión de esta cobertura es gratuita.

c.- Seguro de vida

Para actividades fuera del ámbito escolar o campamentiles (aunque se hagan dentro de la escuela) se hace necesario contratar, dados los riesgos de la actividad, un seguro con una mayor cobertura que la del seguro gratuito (incapacidad total o parcial , vida, etc.) que a la fecha tiene un costo de 2.40 por alumno.

d.- Normativas de salidas fuera de la escuela

La normativa de las salidas campamentiles, se encuentra organizada en el documento denominado CEalAL, editado por la Secretaría de Educación de la MCBA.

Este documento, en general , es conocido por pocos docentes y directivos, y resulta difícil de ser conseguido. Sería muy importante , a nuestro criterio, que dada la importancia que se reconocen a las actividades con la naturaleza, este documento fuera reactualizado y puesto a disposición de las escuelas.

CAPÍTULO 6.- CONSTRUYENDO LA TÁCTICA

Trabajo elaborado por las profesoras Silvana Russo, Patricia Cruz, Susana Cavaliere, Silvia Ferrari y Beatriz Imaz.

1.- A MODO DE INTRODUCCIÓN:

En la formación recibida en el Profesorado, el denominador común era que la táctica debía enseñarse una vez afianzados los fundamentos técnicos. No surgía como una necesidad de dar una respuesta a una situación problemática, sino dentro de una secuencia temporal: primero la técnica y después la táctica.

Luego esta concepción se fue modificando y algunos profesores comenzaron a enseñar ambos contenidos simultáneamente con la finalidad de mejorar el rendimiento deportivo.

Nuestra experiencia, nos ayudó a reflexionar acerca de la importancia de enseñar contenidos tácticos independientemente de la técnica y del deporte...

2.- OBJETIVOS:

* Contribuir en la búsqueda de alternativas de trabajo que orienten el proceso de enseñanza de la táctica.

* Aportar elementos teórico-prácticos, que ayuden a la formación de un alumno inteligente que sea competente tácticamente para elaborar respuestas creativas y reflexivas en situaciones de juegos y deportes.

* Proponer a los colegas, un ejercicio del rol docente diferente, que sin invalidar esquemas tradicionales, acepte el desafío de acompañar al alumno a construir la táctica.

3.- FUNDAMENTACIÓN

... un poco de Teoría

Nos resultó difícil encontrar una definición de táctica que nos satisfaga. Algunas apuntan a lo deportivo exclusivamente, otras a lo psicológico, a lo técnico; otras a lo psicomotriz.

Es un tema tan amplio, de acuerdo con sus aplicaciones, que encontramos dificultad en decidirnos por una, que nos lleve a una elección concreta con la cual identificar nuestro trabajo.

Partamos del diccionario...

El Diccionario Enciclopédico Larousse (1995), cita como definición de táctica a *"un conjunto de medios que se emplean para conseguir un resultado"*.

En la revista Stadium N° 136, Año 1989, G. Konzag, define la táctica como *"la suma de comportamientos individuales y colectivos, a aquellas medidas y actitudes que permiten alcanzar y obtener el nivel óptimo máximo de las propias capacidades físicas y psíquicas en el juego, respetando reglas y rivales"*.

e.- Presentación del proyecto

La presentación del proyecto a las autoridades distritales, se realizó en estos casos en dos oportunidades. La primera fue una presentación de todo el proyecto, incluída la salida. En la segunda presentación se tuvo en cuenta el uso del formulario para experiencia directas y se realizó allí un detalle específico de la salida.

f.- Reuniones de padres

En las reuniones de padres realizadas,en ocasión de las experiencias realizadas, se puso énfasis en señalar las características de un campamento elaborado con los chicos y con claros propósitos y contenidos de aprendizaje integral.

Se intentó explicar las diferencias que pudieran existir con otros "campamentos" netamente recreativos, cuyos objetivos se centran en la diversión y el entretenimiento. En todos los grupos se pudo observar cómo los padres asentían al darse cuenta de esta diferencia. En todo momento se destacó que nuestra propuesta no desmerece otras, sino que apunta a otros logros. Muchos padres se entusiasmaron, e incluso aportaron ideas interesantes que fueron tomadas en cuenta al momento de la elaboración de la planificación definitiva.

Otro punto de vital importancia en estas reuniones consistió en el tema de la seguridad en campamento; no sólo con respecto al lugar, sino también en relación con las actividades y la prevención de accidentes. En los padres de los más chicos se notó algo de lógica ansiedad por las actividades con fuego, pero más allá de ello , las explicaciones resultaron satisfactorias, y el campamento puso 5ª velocidad .. .

Las reuniones de padres parecen un excelente espacio para plantear posibles soluciones a problemas de materiales y/ o infraestructura. De todos modos hemos comprobado que el compromiso que adquieren no siempre es firme: el campamento de 2° grado , había sido postergado por razones climáticas. En la postergación, algunos padres con quienes contábamos para la "cocina" (completar la elaboración de comida hecha por los chicos) no pudieron asistir debido al cambio de fecha. Solicitamos entonces voluntarios para reemplazarlos y encontramos tres respuestas que pueden servir de ejemplo:

A.- El señor integrante de un matrimonio que se había ofrecido para colaborar en la cocina, terminó quedándose hasta las 5 de la mañana acompañando a la guardia nocturna (obviamente docentes).

B.- Otro matrimonio no sólo cumplió con la tarea ofrecida, durante la cena, sino que obsequió helados para todo el campamento .

C.- Otra persona, que se había comprometido para cocinar en el almuerzo, "avisó" , al finalizar el campamento, que no había podido venir... En fin... Como conclusión podemos decir que conviene acordar las tareas vitales del proyecto sólo con aquellas personas con las que ya hemos tenido alguna experiencia de trabajo conjunta.

Se puede decir entonces que, cuando tira de una mantita para alcanzar un objeto, está elaborando sus primeros comportamientos tácticos.

Es muy habitual que a los tres años, encontremos jugando a los niños, uno junto a otro, más que uno con el otro.

Pasan con facilidad de un juego a otro sin terminar ninguno, y no se observa que su actividad lúdica se ajuste a un plan previo. Fundamentalmente explora los objetos y se centra en la representación de acciones.

Entre los cuatro y cinco años, aunque teñido de egocentrismo, el juego tiende a ser asociativo entre 4 ó 5 niños.

De los seis a los siete años, surgen los juegos colectivos y organizados, y los juegos sociales reglados. Con éstos, aparece la regla en el grupo y la organización de una actividad colectiva. Se produce una orientación espacio-temporal y una división del trabajo.

Pero es recién alrededor de los siete años cuando puede organizarse colectivamente para elaborar una respuesta táctica. Esto se fundamenta, en una de las características del desarrollo sociocognitivo, puesto que recién puede comenzar a dejar a un lado el egocentrismo infantil y priorizar las necesidades del grupo.

"En esta edad, no sólo aparece la capacidad de conservar, sino también la de clasificar y seriar, y la de resolver problemas que impliquen nociones científicas similares (...) sobre la comprensión de las nociones de movimiento, velocidad y tiempo, así como en las que versan sobre el concepto de número".

Las relaciones en el grupo son más estables y cooperativas, hacia los nueve y diez años.

En el marco de estas consideraciones acerca del desarrollo evolutivo, destacamos la importancia de una estrategia de intervención pedagógica que, a través de consignas apropiadas, estimule en los niños, su posibilidad de organización en la búsqueda de soluciones tácticas.

4.- NUESTRAS EXPERIENCIAS...

¿Cuántas veces nos encontramos con grupos que al proponerles, por ejemplo en un juego de pases vemos que todos corren atrás del que tiene la pelota?. Se amontonan, no se separan, desaprovechando el espacio de juego. La falta de resolución de situaciones como éstas generan, en el grupo, entre otras cosas, demandas como: "a mí no me la pasan", "fulanito se come la pelota, "yo la pido y no me miran", "se la tiran entre ellos, yo no juego más", etc., etc.

En un acto de desesperación comenzamos a dar consignas, tales como: "sepárense", "tírale a..., que está sólo", "fijate en fulanito..., que está bien ubicado", "pasala, no esperes tanto", "desmarcate", "no te vayas sólo, con la pelota", "no la piques tanto y pasala", etc. ¿Logramos algún resultado con estas indicaciones?

Evidentemente no, si en estos casos los alumnos responden en forma mecánica, y estas situaciones vuelven a repetirse.

En la revista Stadium N° 105, Año 1984, G. Konzag, también define *"táctica de los juegos deportivos"como el conjunto de normas y comportamientos individuales que sirven para utilizar de modo óptimo los propios presupuestos condicionales, motores y psiquicos en competencia, teniendo en cuenta las líneas de conducta, las capacidades de prestación, el modo de jugar del adversario, las condiciones externas, las reglas del juego y caracteristicas del mismo".*

Las profesoras María Andrea Díaz y Angela Aisenstein,[30] señalan que estrategia y táctica no son conceptos idénticos: *"el primero se refiere a las acciones que reunen las siguientes características: 1) intentar conseguir un objetivo principal, 2) planificar previamente la actuación a corto, medio y largo plazo, 3) abordar la globalidad de los aspectos que intervienen. La táctica se caracteriza por: 1) atender a un objetivo parcial, 2) su esencia es la lucha cuerpo a cuerpo, 3) la actuación está determinada en buena parte, por la actuación del oponente.* Citan también a Joan Riera, quien en su artículo "Estrategia, táctica y técnica deportivas" publicado en la Revista Apuntes, Barcelona, 1995, expresa que *"...todos los deportes exigen actuaciones estratégicas colectivas e individuales."* Sin embargo, *"la táctica colectiva está presente sólo en los deportes de oposición y colaboración (...). En estos deportes, los miembros de un equipo han de aprender a colaborar entre sí para enfrentarse directamente al equipo contrario."*

Si acordamos con la definición del Diccionario Larousse, que dice que táctica es *"un conjunto de medios que se emplean para conseguir un resultado"*, y aspiramos a estimular el desarrollo de la inteligencia en el alumno, para que sea capaz de elaborar respuestas creativas y reflexivas en situaciones de juegos y deportes, estaríamos en condiciones de afirmar que, los contenidos tácticos estimulan el desarrollo cognitivo siempre y cuando favorezcan la construcción de un repertorio de herramientas que le permitan al niño la obtención de sus objetivos.

Dichos contenidos pueden tener una modalidad individual en etapas tempranas de la vida e ir enriqueciéndose hacia versiones colectivas a medida que el niño pueda organizarse y compartir con otros.

... desde cuándo empezar?

Los comportamientos tácticos, en el sentido de considerar la táctica como la posibilidad de elaborar una respuesta para lograr un objetivo, tienen su inicio con las primeras experiencias de juego en etapas tempranas de la vida.

En el estadio de la inteligencia sensorio-motriz se observan comportamientos con características de hallazgos fortuitos en cuanto a un movimiento con un resultado. A lo largo de este estadio se van dando progresos en cuanto a la movilidad y esquemas de acción.

Entre los diez y doce meses, aparecen conductas caracterizadas por el ensayo y error. El niño prueba medios nuevos para alcanzar un fin. "Ensayará con movimientos de su cuerpo, con su brazo, tratará de aplicar otros objetos a su alcance, como instrumentos mediadores hasta lograr su objetivo". (Bianchi, A., 1972)

[30]Díaz, María Andrea, Aisenstein, Angela. **Estrategias didácticas en Educación Física.** Pág. 14. EN: Novedades Eduacativas. (Jul. 1996).

Si por el contrario, les proponemos actividades significativas, que estimulen el desarrollo de sus estrategias de acción, no sólo resolverán momentáneamente problemas de movimiento, sino que además, y esto es lo importante, habrán aprendido cómo hacerlo de un modo cualitativamente superior y podrán transferirlo a otras circunstancias.

La propuesta es, buscar alternativas que le permitan apropiarse de nuevas herramientas para disponer de procedimientos, conceptos y actitudes que apunten a la construcción de un pensamiento táctico.

En este sentido cabe destacar el concepto de *"zona de desarrollo próximo"*, del que habla Vygotsky. Según sus propios términos *"no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto, o en colaboración con un compañero más capaz..."* (Carretero, M., 1994).

Es con esta orientación que intentamos aportar propuestas de enseñanza que a través de una adecuada formulación de las consignas, generen respuestas en las diversas actividades de aprendizaje modificando la situación planteada al comienzo.

Esto, sumado a un momento de reflexión donde se pueda conceptualizar y verbalizar y hasta graficar los contenidos desarrollados, contribuirá a la construcción de ese pensamiento. Pero mucho de ello tiene que ver con la intencionalidad con que enunciemos las consignas que guiarán parte del camino hacia la apropiación del contenido.

¿Cuántas veces los docentes proponemos o brindamos la posibilidad a los alumnos para que **ellos** resuelvan una situación tácticamente?

4.1.- Algunas orientaciones para tener en cuenta...

* Proponer juegos con objetivos claros que encierren un desafío para los chicos.

* Formular las consignas adecuadas.

* Asignar tiempo para la comprensión y conceptualización de problemas en la situación de juego.

* No forzar en los chicos las respuestas "correctas", antes de tiempo.

* Proponerles situaciones en las que intercambien opiniones, establezcan acuerdos y elaboren resoluciones.

* Estimular el desarrollo de la capacidad de observar el juego de los otros.

4.2.- Propuestas para 2° ciclo

Las propuestas que a continuación se detallan, no pretenden ser modelos a seguir sino, simplemente, experiencias donde un grupo de docentes intentamos aproximarnos con mayores o menores aciertos, a una línea de trabajo basada en una concepción constructivista de la intervención pedagógica.

Dichas experiencias, serán relatadas tal como ocurrieron y serán acompañadas por las reflexiones que en sus actores motivaron.

EXPERIENCIA N° 1

Encuadre

Es una escuela primaria Municipal, de jornada completa, cuyo espacio de trabajo es un patio descubierto, de forma rectangular, apenas más grande que las dimensiones de una cancha de voleibol reglamentaria.

Características del grupo: corresponde a 5° grado, mixto. Hoy se encuentran presentes en la clase 22 alumnos, 9 mujeres y 13 varones.

Las edades oscilan entre los 10 y 12 años.

El nivel es heterogéneo. Son capaces de organizarse rápidamente.

En los recreos se los observa, a menudo, jugar a distintas manchas y a otros juegos de persecución.

PRIMERA PROPUESTA

Nombre del juego: Mancha por grupos

Materiales:

- 1 pelota de goma
- brazaletes de dos colores para identificar los grupos

Contenidos:

- Pase y recepción.
- Puntería
- Organización grupal
- Resolución táctica

Organización de la clase

Consignas:

* van a jugar a la mancha pelota por equipos.
* armen 2 grupos; uno será el grupo amarillo y el otro el azul.
* cada integrante se colocará un brazalete de su color.
* ambos equipos se ubicarán mezclados entre sí por todo el sector de juego (un rectán gulo delimitado previamente).
* el juego consiste en "manchar con la pelota a cualquier integrante del equipo contra rio".

Reglas:

- se considera manchado si la pelota toca en cualquier parte del cuerpo, de los hombros para abajo. En cambio, si el jugador la atrapa, no.
- la persona manchada, no sale del juego, pero, el equipo que la manchó obtiene 1 punto.
- el juego no se detiene al obtener el punto. Cualquier jugador de ambos grupos podrá

tomar la pelota y continuar.

- se puede jugar con la pelota, de todas las formas posibles, excepto patearla. No se permite caminar con ella en la mano.

- ganador: aquel equipo que pueda sumar más puntos durante el juego.

- duración de la mancha: 2 tiempos de 5 minutos cada uno; en caso de empate se jugará un tiempo más.

El docente irá sumando los puntos en voz alta.

Preguntas de los alumnos, previas al juego:

"Pero si no se puede caminar con la pelota en la mano, ¿podemos picarla para avanzar?"

"Y... ¿la podemos pasar?".

"Si la pelota pica antes y después me toca, ¿estoy manchado?"

Análisis de lo acontecido en el juego

El juego en sí, por sus características, provocó muchos desplazamientos y amagues.

Pusieron de manifiesto sus habilidades para hacer puntería.

Surge como modo de sumar puntos:

- acercarse al adversario picando la pelota
- tirar varias veces haciendo puntería al mismo jugador
- formar parejas y dejar entre medio de ellos, encerrado al oponente.

Reflexión

Los chicos sumaron puntos ejercitando su puntería, para ganar el juego.

Surgen varias respuestas para acercarse al oponente pero éstas, respondieron más a una resolución individual, que grupal; con lo cual mis expectativas de que llegaran a organizarse y pasarse la pelota entre ellos, no se cumplieron porque no era la propuesta de enseñanza adecuada para alcanzar esos contenidos.

Ante éstas observaciones, pensé en cambiar el material.

SEGUNDA PROPUESTA

El mismo juego

Material: - 1 pelota de trapo

Consigna:

* jugar otra vez al mismo juego, pero se cambia la pelota
* continuamos con las mismas reglas".

Análisis de lo acontecido luego del juego

Cuando terminó el juego nos reunimos y pregunté a los chicos:

D: ¿Qué pasó cuando se cambió la pelota?

A_1: Fue más difícil que yo solo pudiera manchar, porque los del otro equipo se alejaban, y además no se podía caminar con la pelota en la mano.

A_2: Sí, y tampoco podíamos picarla.

D: Pero sin embargo sumaron puntos...

A_3: Seño, nosotros tres nos pusimos de acuerdo para pasarnos la pelota y acercarnos a alguien.

A_4: Yo me quedaba cerca de alguno del otro equipo, y cuando me pasaban la pelota, lo manchaba.

A_5: Yo también. Pero a mí no me la pasaban.

D: ¿Cómo pueden hacer para que todos los del mismo equipo participen y nadie se quede sin jugar?. Porque antes, uno de sus compañeros dijo "que no se la pasaban".

En ese momento, los chicos empezaron a proponer soluciones, pero todos lo hacían en voz alta y a la vez.

Surge así, la última propuesta.

TERCERA PROPUESTA

El mismo juego.

Consigna: ¿Qué les parece si se reúnen por grupos, para charlar esto entre ustedes, y después juegan de nuevo?

Rápidamente ambos grupos se reunieron en distintos sectores del patio.

Silenciosamente me acerqué...

Algunos comentarios que escuché fueron:

a) "Podemos encerrarlos en una esquina y mancharlos a todos".

b) "Podemos formar un círculo, encerrando a todos ellos".

c) "Podemos ponernos de a 2 y dejar en el medio al del otro equipo".

d) "Podemos ponernos cada uno cerca de otro, del otro equipo".

e) "Podemos hacer que pasamos la pelota a un compañero nuestro y en cambio lo manchamos".

Análisis de lo acontecido en el juego

Cada grupo trató de llevar a la práctica algunas de las alternativas acordadas previamente. Otras en cambio, "murieron" en el intento, pues comenzaban con su plan y al ver que no les resultaba cambiaban en el momento.

Para que surgiera alguna forma de organización colectiva, decidí cambiar la pelota de goma por una de trapo.

Comenzaron a pasarse la pelota y se observó mucho más movimiento y participación entre los alumnos.Surge, entonces, la necesidad de jugar "con el otro", de tenerlo en cuenta.

Aparecen pequeños acuerdos. Ellos mismos buscan la forma de ganar el juego.

EXPERIENCIA Nº 2

Las experiencias siguientes se realizaron sobre la base de los mismos contenidos, en distintas escuelas; pero con procesos diferentes ante la variación de las consignas.

Encuadre:

La clase se desarrolla en una escuela primaria de un barrio periférico de la provincia de Buenos Aires.

Se trata de una escuela de jornada simple cuyo espacio de trabajo es un patio interno de forma cuadrada y un patio externo.

Características del grupo: corresponde a 4° grado de turno mañana que trabaja dividido por sexos. En este caso hay 20 nenas presentes.

El nivel es heterogéneo.

Las edades oscilan entre 9 y 12 años.

El grupo ha trabajado durante un bimestre (al comienzo del año) en actividades de iniciación al handbol. En ese momento había observado, la dificultad que había para encontrar espacios libres y desmarcarse. Esto fue conversado con el grupo y surgió así la propuesta de trabajo.

Objetivos: Que los alumnos:

* encuentren espacios libres.
* se desmarquen.
* construyan planes grupalmente.

Contenidos:

*búsqueda de espacios libres.

*marcación y desmarcación.

*organización grupal.

Consignas, actividades, breve relato de lo sucedido frente a tareas, actitudes, respuestas motrices:

PRIMERA PROPUESTA

Docente: Vamos a hacer un juego, dividimos el patio en cuatro canchas (aproximadamente 5m.

x 5m.), divídanse en cuatro grupos.

Se forman los cuatro, de cinco alumnas cada uno.

D: Cada grupo juega en una cancha: 3 contra 1. Ubicarse tres alumnas en las esquinas del cuadrado, una en el medio y la otra, observa desde afuera.

Las 3 jugadoras que están en las esquinas, tienen que pasarse la pelota.

La jugadora que está en el medio tiene que interceptarla.

La jugadora restante, observará desde afuera cómo hacen para pasarse la pelota y cómo hace la del medio para interceptar.

D: Las reglas son:

- pasar y recibir la pelota sólo desde los vértices.
- no se permite tener más de tres segundos la pelota en la mano.
- no está permitido el pase en diagonal.
- si la jugadora que está en el medio atrapa la pelota, va al medio la que hizo el pase.

(En esta parte del relato se incluyen, a pie de página para no entorpecer la lectura, comentarios que realizamos después de evaluar la experiencia)

D: ¿ Quién lo quiere mostrar ?[31]

Un grupo se ofrece y muestra .

D: ¿ Están todas las esquinas ocupadas ?

A: No.

D: ¿ Qué hacemos con la esquina libre ?

A: ¿ La podemos ocupar ?

D: Si. Armen un plan para que la jugadora del medio no atrape la pelota.[32]

Juegan durante unos minutos. Luego se reune al grupo nuevamente.

D: ¿ Qué plan hicieron ?

Grupo 1 : No hicimos plan.

Grupo 2 : Corríamos para que la del medio no agarre la pelota.

Grupo 3 : No hicimos plan.

Grupo 4 : Nos movíamos para todos lados para que no atrape la pelota.[33]

D: Las observadoras, ¿ qué vieron ?

A: Que no buscaban la punta libre.

---

[31] **Se podría haber dejado allí la explicación. ¿Qué agrega el mostrar?**

[32] ¿Cómo van a hacer un plan, si aún no tuvieron la experiencia de jugar?

[33] La necesidad de un plan, necesidad no sentida por las chicas, tuvo estos resultados: ausencia de plan o planes faltos de claridad.

Un solo grupo logró responder esta pregunta.[34]

D: Cambien de posiciones. La alumna que observó, entra ahora a jugar y cambia con otra.

Vuelven a jugar. Luego se reúne al grupo para cambiar la estructura del juego.

SEGUNDA PROPUESTA

D: Ahora vamos a probar jugar 3 contra 2. Hagan un plan: las jugadoras que están en las esquinas traten de hacer muchos pases antes de que, las que están en el medio, se apropien de la pelota. Estas tratarán de interceptarla.

Las reglas son:

- Se permite pase en diagonal.

- Si una de las dos jugadoras que está adentro intercepta la pelota, ella y su compañera pasarán a jugar desde afuera, y entrarán al cuadrado, la que pasó la pelota y la destinataria del pase.

Empiezan a jugar. Observo a un grupo donde las jugadoras del medio corren siempre juntas, sin separarse. Me acerco...

D: ¿Cómo pueden hacer para interceptar la pelota ?

A: Nos separamos.

D: ¿ Eso alcanza ?

A: No.

D: ¿ Qué hace falta ?

A: Tenemos que hacer un plan.

D: ¿ Para qué ?

A: Y..., yo tengo que marcar en una punta y ella en la otra.

D: Bueno, prueben.[35]

Lo prueban, pero observo que no logran distribuirse para ver a quién marcar. El entusiasmo por probar, no se pierde.

Me acerco a otro grupo y observo que también las jugadoras del medio se desplazan juntas. Les digo: "Pónganse de acuerdo, a quién marca cada una".[36]

Luego las reúno y les pregunto :

---

[34] Es necesario guiar más la observación, especificando lo que queremos que observen.

[35] A veces, las preguntas fuerzan respuestas que nuestra ansiedad no nos permite esperar. Queremos que aprendan y en estas ansias nos aceleramos y no respetamos el tiempo de los chicos.

[36] **Se dan directivas, en lugar de favorecer la comprensión del problema.**

D: ¿ Para qué sirve lo que hicimos hoy ?

A: Para aprender Handbol.

D: Está bien, ¿pero qué parte del Handbol?

A: Pases..., defender el área...

D: ¿ Para qué creen que les sirvió a las jugadoras de afuera ?

A: Para buscar la pelota.

D: ¿ La pelota o los espacios vacíos?[37]

A: Espacios vacíos.

D: Y a las jugadoras de medio, ¿para qué les sirvió?

A: Para defender el área.

D: ¿Sólo el área?

A: Para marcar también.

Reflexión Final

A veces la necesidad de "aprovechar" el tiempo, de que los chicos "aprendan" hace que nos aceleremos y perdamos de vista que, el mejor aprendizaje, el duradero, el que puede transferirse es aquél que el chico construye. Para esto es necesario, no inducir una respuesta, sino, presentar las situaciones adecuadas para lo que queremos enseñar y facilitar la elaboración de distintas respuestas por parte de ellos.

EXPERIENCIA N°3

Encuadre:

Es una escuela primaria municipal de jornada completa.El trabajo se desarrolla en un patio donde hay marcadas cuatro canchas de minivoleibol.Características del grupo: 5° grado. Hoy se encuentran presentes 25 alumnos, 14 varones y 11 niñas.

Contenido:

* Búsqueda del espacio libre para la recepción de un pase.

* Anticipación de la trayectoria.

1° PROPUESTA: 3 vs 1

Aprovechando las marcas de las canchitas de Minivoley, y utilizando cada mitad, juegan en grupos de cuatro, "un medio".

Consigna:

* Tres se hacen pases y uno trata de interceptarlo.

* Los pases sólo se pueden hacer, de esquina a esquina, por los laterales del cuadrado.

[37] Otra vez se fuerza una respuesta. ¿Es ayudar a un alumno a que construya, si pregunto y repregunto para que diga lo que quiero?

Reglas:

* No salir del cuadrado.

* No caminar más de tres pasos con la pelota.

* No valen los pases en diagonal.

*Se considera interceptada, la pelota que es tomada o desviada fuera del campo de juego.

* Va al medio el jugador al que se le interceptó el pase. Antes de comenzar el juego, agregué otra consigna:

* Busquen los espacios libres para recibir el pase.

Relato de lo acontecido:

Algunos comprendieron la consigna. Otros, fueron alertados por sus propios compañeros. Por ejemplo: "movete", "desmarcate". Si había alguno que esperaba el pase ubicado en diagonal, el que lo iba a efectuar le avisaba con señas o gestos que se trasladara a otro extremo del cuadrado.

Los chicos hacían amagues de pases y de desplazamientos. A medida que iban comprendiendo y resolviendo las situaciones de juego, ocupaban las esquinas libres para recibir el pase. Al que estaba en el medio, le era muy difícil interceptarlo, salvo por error en el pase o la recepción.

Era hora de complejizar el juego.

2° PROPUESTA: 3 vs. 2

Se amplió el espacio de juego y se agregó un "medio" más.

Consignas:

* Pasar la pelota al compañero mejor ubicado.

Regla nueva:

* Si la pelota es interceptada, los responsables del pase y la recepción, intercambian lugares con los del medio.

En esta reorganización quedó un grupo de cinco jugadores sin cancha. Cada uno de ellos debía observar a un grupo hasta que le tocara jugar.

Consigna para los observadores:

* observen qué hace cada grupo, y si les da o no resultado.

Relato de lo acontecido:

Ante esta nueva estructura de juego, el primer planteo que surgió de los chicos fue:

A: Seño, ¿vale el pase en diagonal?

D: ¿Por qué?

A: Porque, -señalando a sus compañeros- si ellos están en las puntas marcados... y acá se armó un pequeño debate.

Así, llegaron a la conclusión, que era un recurso adecuado.

A raíz de este planteo consideré conveniente agregar la consigna:

* usen todo el espacio y los pases que crean necesarios.

Durante una charla final, hicieron su aporte los observadores, que expresaron:

- "Maxi, se movía para un lado y para el otro y les amagaba" (amague de desplazamiento)

- "Mariela, amagaba a dar el pase a un lado, y lo hacía para el otro, despistaba" (amague de pase)

-"Federico, marcaba al que tenía la pelota, se le ponía adelante levantando los brazos"

-Les pregunté: ¿qué es mejor, marcar al que tiene la pelota o al que no la tiene?

-Todos respondieron: ¡Al que no la tiene!, con excepción de Federico.

-Le pregunté a él: ¿qué resultado te dio?

-Federico: MMM...

-Florencia -a Federico-: Si vos perseguís al que no tiene la pelota, tenés más tiempo de verla cuando se la pasan (anticipación de trayectoria)

Reflexión final

Creo que la propuesta facilitó en los chicos la comprensión y definición y resolución de la situación problemática (necesidad del pase en diagonal, anticipación de trayectoria, búsqueda de los espacios libres, amagues de pases y desplazamientos).

En un comienzo, las acciones individuales predominaban en la búsqueda de soluciones, pero el intercambio durante el juego y la reflexión, ayudó a que el grupo comprendiera la necesidad de elaborar tácticas colectivas.

5.- CONCLUSIONES DEL GRUPO

A partir de la lectura de diversos materiales teóricos, intercambios de experiencias y reflexiones a lo largo del taller, podemos concluir que:

El surgimiento de los comportamientos tácticos en el niño:

a) comienza en etapas tempranas de la vida, primero en versiones individuales y luego colectivas,

b) puede favorecerse, si se presentan propuestas que desafien su capacidad resolutiva propiciando saltos cualitativos y cuantitativos en sus posibilidades de accionar sobre el mundo.

Estos desafios, pueden tener la forma de:

* presentación de situaciones problemáticas con una estructura simple en el nivel inicial, que irá complejizándose acompañando el desarrollo del niño,

* necesidad de establecer acuerdos ante diferentes situaciones en juegos sencillos, en el primer ciclo,

* establecer acuerdos y proponer acciones en juegos y predeportivos en el segundo ciclo,

* definición de problemas de juego y / o deporte. Proponer estrategia de solución, probarlas y elegir la más adecuada, según las circunstancias hacia el final del segundo ciclo y en el tercero.

Si acordamos con una conclusión, que resume gran parte de la investigación contemporánea sobre el aprendizaje, que sostiene que "se aprende mejor aquello que se comprende adecuadamente" (Mario Carretero, op. cit.), nuestra tarea para que el alumno construya la táctica estará, entre otras cosas, orientada a permitirle en interacción con sus pares y el docente:

* que vivencie juegos,

* descubra problemas en los juegos,

* intente definirlos,

* proponga alternativa para resolver,

* ensaye las alternativas que ha propuesto,

* reflexione sobre lo actuado,

* elabore conclusiones.

Para finalizar, consideramos que entre las muchas preocupaciones que tenemos como docentes, una, ha de ser la de investigar nuestra propia práctica, dado que ésta, se encuentra notablemente condicionada por matrices de formación de las que hemos participado, que, en su mayoría plantean estrategias de intervención bastante diferentes a la detallada en el presente trabajo.

Fue con este propósito que quisimos compartir nuestras experiencias, con aciertos y errores, y muchas ganas de seguir aprendiendo.

6.- BIBLIOGRAFÍA

-DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO LAROUSSE. Barcelona, 1995.

-BIANCHI, Ariel. *Psicología evolutiva de la infancia*. Buenos Aires : Troquel, 1972. -CARRETERO, Mario. *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires : Aiqué, 1994.

-GARAYGORDOBIL, Maite. *Juego cooperativo y socialización en el aula*. Barcelona : Secop Olea, [1990].

-GRECO, Pablo. *Consideraciones psicopedagógicas del entrenamiento táctico*. Pág. 14-19. EN :Revista Stadium. Año123, no.136 (ago. 1989).

-KONZAG, J. *La formación técnico táctica en los juegos deportivos*. Pág. 36-40. EN: Revista Stadium. Año 18, no. 105 (jun. 1984).

-DÍAZ, MARÍA ANDREA, AISENSTEIN, ÁNGELA. *Estrategias didácticas en Educación Física.* Pág. 14. EN: Novedades Educativas (Jul. 1996).

-PIAGET, Jean. *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires : Psique, 1979.

-SPITZ, René A. *El primer año de vida del niño.* México : Fondo de Cultura Económica, 1969.

CAPÍTULO 7.- LA PLANIFICACION: "UNA HERRAMIENTA ÚTIL DE TRABAJO"

Trabajo elaborado por los profesores Cristina Negrín, Mariana Pascuzzi y Jorge Artuso

1- ¿QUÉ INTERROGANTES NOS PLANTEAMOS A LA HORA DE PLANIFICAR?

Cuando surge el tema de la planificación como posible trabajo para nuestro grupo, nos dedicamos a anotar todas las preguntas que el mismo nos sugería. Las que detallaremos a continuación son algunas de ellas:

*¿Sabemos cómo planificar?

*¿Utilizamos nuestra planificación como herramienta de trabajo?

*¿Unificamos criterios con nuestros colegas de la misma institución o del distrito?

*¿Elaboramos en conjunto con los otros profesores del establecimiento, a fin de que quede una planificación del área en la escuela?

*¿Tenemos idea de lo que queremos enseñar cuando comenzamos la clase en el patio?

*¿Preparamos las clases con anticipación?

*¿Improvisamos para salir del paso?

*¿Por qué nunca anotamos conclusiones, o fallas, o aquéllo que debería ser modificado al año siguiente?

*¿Somos capaces de planificar para la realidad, cerrando la brecha entre lo que se plasma en el documento y lo que verdaderamente damos luego en las clases ?

A estos múltiples interrogantes correspondieron infinidad de respuestas, brindando un panorama que, ampliado en una consulta a docentes de otros distritos, proporcionó una cierta generalización con respecto a la falta de preparación que tenemos en el tema.

Creímos entonces que sería de utilidad abordar un tema tan conflictivo, plenamente concientes de las exigencias que supone hacer una buena planificación y de las reticencias con que los docentes de E.F. nos acercamos a esta compleja tarea. No contamos con apoyo a nivel bibliográfico por parte de las editoriales o de revistas especializadas y tampoco existen cursos o seminarios que nos acerquen al tema.

Todo esto hace que LA PLANIFICACION generalmente se base en la libre interpretación de la forma de explicitar sus intenciones educativas, lo cual no colabora a la realización de un proyecto de trabajo coherente y eficaz.

2- OBJETIVOS DEL TRABAJO:

*Transformar la planificación en una herramienta útil , que sea apoyo del quehacer docente.

*Que se convierta en un organizador de la tarea diaria.

*Que adquiera un rol protagónico y no administrativo: que podamos consultarla , aplicarla y corregirla.

*Que posibilite la reflexión previa sobre diferentes cursos de acción y el análisis de alternativas.

3- ¿ QUÉ ES PLANIFICAR ?

Presentamos algunas definiciones de autores que nos ayudaron a aclarar el concepto:

*-La programación de la Educación no es algo tan elemental como preveer por anticipado la acción a desarrollar sino saber **qué** se hará, **cómo y por qué.***

-JOSE SACRISTAN-

*-Programar será la preparación previa de las actividades que realizará cualquier persona, lo que incluye el **conocimiento previo de la situación, el conocimiento del presente y la proyección futura.***

-FRANCISCO IMBERNON-1995-

*-El planeamiento es el proceso que consiste en **anticipar y prepararse** para hacer frente a todos los problemas que puedan afectar la organización de la empresa y las operaciones que ésta realiza para cumplir con los objetivos previstos.*

-CATEDRA DE PLANEAMIENTO- Lic. en Ed.Física, Univ. Nac. de Luján.- 1995-

*-Planificar es de alguna manera una **estrategia de acción** con la que pensamos llegar a una meta preestablecida*

-SATURNINO GIMENO MARTIN-

Sobre la base de ellas nos atrevimos a elaborar una definición propia:

> *"Planificar es una actividad que, basada en la formación del docente o su **preparación profesional,** con **conocimiento de la realidad** actual (contexto) e **idea de una meta** a lograr, nos servirá de guía para **organizar la tarea y el tiempo** dedicado a ella, evitando improvisaciones y dudas que conducirían a un trabajo desordenado y poco eficaz".*

Planificar debería superar el tradicional concepto de listado secuenciado de temas y provocar una reflexión pedagógica que nos acercara al reconocimiento de una, actualmente compleja realidad social y educativa.

Debería motivarnos para ser capaces de verificar cuál es el modelo de enseñanza adecuado en un preciso momento o situación educativa, e interrogarnos sobre por qué nos proponemos **enseñar** un determinado **contenido** privilegiándolo por sobre otro y poder decidir qué tipos de actividades **de aprendizaje** son las más adecuadas para nuestro grupo de alumnos y nuestro particular contexto.

Intentando acercarnos a un proyecto viable de planificación ofrecemos una guía de elementos o componentes a tener en cuenta con la idea de responder a los interrogantes que plantea el proceso planificador:

*¿Por qué y para qué?
*¿qué?
*¿cómo?

4- ELEMENTOS DEL PROCESO PLANIFICADOR:

4.1-Propósitos de Ciclo: explicitados en los Documentos de Actualización Curricular.

4.2-Evaluación Diagnóstica del Grupo: de los saberes previos, a fin de vincular las propuestas de enseñanza con las posibilidades de aprendizaje de los niños . (Ver "Documento de Evaluación Diagnóstica " de la Direcc. de Cap., Actualización y Perfeccionam. Docente, elaborado en las Jornadas de Capacitación en Servicio por los Profesores de cada D.E.; encontrándose en los mismos un ejemplar a disposición de quien lo requiera).

4.3-Selección de Contenidos: teniendo en cuenta la contextualización que nos plantea el Diseño Curricular y los Documentos de Trabajo '95 para Primer Ciclo.

4.4-Secuenciación de esos Contenidos:se elaborarán respetando las etapas evolutivas del niño y la estructura interna de cada contenido.

4.5-Criterios de Evaluación de cada Período o de cada Unidad: consignando aquellos aspectos considerados de relevancia para evaluar los aprendizajes.

4.6-Organización Temporal: distribución en el tiempo de los contenidos programados.

5- DIVERSAS POSIBILIDADES

5.1- Una idea que, en algunos casos, podría ser realizable: una especie de curriculum escolar.

En algunas escuelas, especialmente si hay estabilidad del equipo docente, se po-dría hacer una selección de los contenidos del Diseño Curricular y de los Documentos de Trabajo, en función de las características de la escuela, los chicos y su personal docente.

Esto podría servir de base para tener una línea conductora de grado en grado, para la planificación anual de cada grado y como guía en caso de que sea necesaria la in-serción de un profesor suplente.

Esta planificación podría plantearse:

a) Propósitos a lograr y contenidos a enseñar por ciclo

b) Idem, por grado

c) Logros esperables (en términos de evaluación) al finalizar un ciclo

d) Idem, por grado

5.2-La Evaluación Diagnóstica podría organizarse como una Planificación de Unidad:

*Qué vamos a observar

*Cómo vamos a registrar

*Tiempo estimado

5.3- A partir de allí podría organizarse:

a) Una planificación anual global.

b) Una planificación anual dividida en grandes períodos: 2 cuatrimestres o los correspondientes a la entrega de boletines.

c) Una planificación en unidades temporales más breves.

En cualquiera de los casos, la dificultad de reemplazar la "grilla" que se utilizaba antes es evidente. Lo claro es que esa grilla no reflejaba la realidad, dado que no hay una correspondencia lineal entre un objetivo-un contenido- una actividad.

Desde los diversos autores consultados no encontramos propuestas de formato de planificación aplicables a nuestra realidad: por ejemplo, la bibliografía española que consultamos presenta una distribución de los contenidos en bloques.

Presentamos a continuación algunos ejemplos de planificación que nos han acerca-ron colegas (no tantos como hubiéramos querido) con inquietudes sobre el tema.

Tienen en común algunos de los elementos detallados más arriba, con diferencias en la organización de los contenidos, de acuerdo al contexto en que desarrollan su tarea.

6.- EJEMPLOS DE PLANIFICACIÓN

6.1.- De unidad por periodo

UNIDAD N°1

CUARTO GRADO (Jornada Simple)

TIEMPO: 15 de Marzo a 15 de Mayo

CANTIDAD DE CLASES: 22

EXPECTATIVAS DE LOGRO:

Posibilitar la adquisición de competencias básicas para:

* poder realizar un recorrido espacial dado.
* encontrar su tiempo respecto de su C. y a la sogo en movimiento.
* integrar en una secuencia una amplia gama de habilidades motoras básicas.
* estimular el desarrollo de cualidades físicas específicas.
* percibir el efecto del trabajo físico sobre su C.
* acordar, aceptar y respetar reglas.
* disponibilidad de jugar y jugar con otros.
* identificación y reconocimiento de las partes del C., grupos musculares, huesos, articulaciones.

CONTENIDO	EJE	EVALUACIÓN
ESPACIO, estructuración y orientación en espacio total y parcial, representación gráfica: trayectoria de desplazamientos preestablecidas con obstáculos y con o sin referencias dadas.	2°	Ejecución individual de un recorrido espacial a partir de un gráfico dado.
***TIEMPO:** ajustes temporales respecto al propio C., a los objetos y a otros C.; aceleración y desaceleración.	1° y 2°	Saltar la soga que den vuelta otros compañeros, ajustando el salto a diferentes velocidades velocidades de giro.
***EL CUERPO Y LAS HABILIDADES MOTORAS:** **-Habilidades Motoras:** desplazamientos con combinaciones de diferentes habilidades.	1° y 2°	secuencia de saltos, giros y cambios de frente, con trote,salticado y galope lateral.
***CUIDADO DE LA SALUD** Ejercicios para estimular la furza y flexibilidad de grandes núcleos de movimientos (mobiladad articular y elasticidad)	1°	Pequeño circuito con ejercitaciones de fuerza y flexibilidad
***EL PROPIO CUERPO, PERCEPCIÓN DE LA GLOBALIDAD Y SUS PARTES:** Registro, diferenciación y verbalización de sensaciones propio y exteroceptivas referidas a: **-TONO MUSCULAR:** registro de diferencias del tono muscular en brazos y piernas y todo el C. **-RESPIRACIÓN:** en posiciones estáticas y dinámicas.		

CONTENIDO	EJE	EVALUACIÓN
***PARTES DEL C.:** registro en el propio C. y ubicación o diferenciación de huesos, musculos y articulaciones, posibilidades y limitaciones. Identificar esas mismas partes en el C. del compañero.	1°	representación gráfica del cuerpo del compañero en el espacio (silueta marcada en el piso) utilizándola para señalar marcar los grandes grupos articulares.
JUEGOS: -con intercambio de roles: Pac-Man; La cola del diablo; Cazador - Gorrión - Abeja; etc. -de relevos: con sin elementos.	3°	Reflexión sobre las consecuencias del acatamiento o no de las reglas establecidas.

6.2.-Otros ejemplos de unidad temporalub

Tercer ciclo (Marzo - Abril)

Escuela 12 D.E.: 15 (Jornada Completa)

CONTENIDOS	EJEMPLOS DE ACTIVIDADES	EVALUACION
1.- Cuidado de si. **2.- Contracción, relajación.** **3.-Registro de sensaciones pro-pioceptivas en apoyos.** **4.-Registro de sensaciones exte-roceptivas:** **a) visual:** -observación de una estructura de movimiento individual. **b) de contacto:** -trabajo muscular: contracción - relajación. -el contacto con la pelota de vóleibol. **c) auditivo:** -referentes sonoros de los golpes de vóleibol. -acento dentro de una estructura de movimiento. **5.-Lateralidad:** desplazamientos y giros con y sin pelota.	- Reconocer en el propio cuerpo y en el del compañero los grandes grupos musculares del Tr y miembros superiores. - En pequeñoa grupos, elaboración de un trabajo escrito con ejercicios que pongan en juego esos grupos musculares. - Ejecución de destrezas con ayuda de un compañero. - En parejas: uno trata de descubrir la estructura rítmica de los tres pasos y tiro suspendido que ejecuta el compañero. -Reflexión grupal acerca de estas estructuras rítmicas: si son comunes a todos, si hay diferencias, cómo aporta su comprensón en la situación de dirigir un partido (y cobrar una falta cuando camina, por ejemplo)	**1.-** De la producción escrita de los pequeños grupos. **2.-** De los progresos individuales, nuevo registro de las pruebas objetivas: **a)** pase, recepción, anticipación de trayectoria. **b)** correcta ejecución de ejercicios para fuerza abdominal en 30". **c)**salto en largo sin impulso. **3.-** Voleibol: 1 vs 1, con autopase.

CONTENIDO	EJEMPLOS DE ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
6.-Anticipación de trayectoria dentro de un espacio reducido. **a)** *ajuste del movimiento propio a distintas trayectorias de un objeto.* **b)** *ubicación del objeto en función de la trayectoria del* compañero. **7.-Los espacios de la cancha:** **a)** defensa de campo. **b)** marcación individual y demarcación. **8.-Gestos deportivos:** **Handbol:** -pase y recepción de pase. -tres pasos y tiro suspendido. **Vóleibol:** -1 vs 1 con autopase. **Softbol:** -juego. **9.-Destrezas:** -vertical, -media luna, -roles, -saltos sobre cajón, -toma de tabla, -apoyos sobre cajón. -subidas.	- Trabajo de exploración del contacto con la pelota de vóleibol: -Probar golpes con distintas partes de la mano y registrar el sonido del impacto.	

6.3.-Planificavión por ejes

Profesora: Delia Novoa (Esc.: 7 D.E. 13)

Segundo ciclo

Primer cuatrimestre

Ejes

Nº 1: Conocimiento y relación con el propio C.
Nº 2: El C. en el conocimiento y la relación con el medio físico.
Nº 3: El C. en el conocimiento y la relación son el medio social.

MESES	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	EVALUACIÓN
CLASES	6 CL.	5 CL.	4 CL.	4 CL.	3 CL.	
EJES	Etapa Diagnóstica					
ACTIVIDAD DURACIÓN CUATRIMESTRE		NATACIÓN	NATACIÓN	NATACIÓN	NATACIÓN	
MI CUERPO	Lateralidad: der./izq. en relación con la totalidad de su C.	››	›› en relación con otra persona y un objeto.			

MESES	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	EVALUACIÓN
	Voleibol: G.M.A. Posición global del C. y manos.	››	›› observación y corrección de los compañeros.	›› en movimiento		
		Cuidado de la salud: resistencia aeróbica 1'. Flexibilidad.	Resistencia aeróbica 2'. ››	Resistencia aeróbica 3'. ››	Resistencia aeróbica 3'. ››	
MI CUERPO EN EL ESPACIO	Agrupación Dispersión Desplazamientos, combinación con secuencia rítmica y ajuste a un compañero	›› Combinación de desplazamientos en grupo, hilera, fila, organizando figuras en el espacio combinando movimientos lineales y rotatorio individuales y grupales.	›› Los desplazamientos y la ubicación espacial en función de estrategias de ataque y defensa.	›› Los desplazamientos anteroposteriores y laterales en línea oblicua.	››	

MESES	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	EVALUACIÓN
	Carrera de posta con testimonios	››				
	Voleibol: G.M.A. sobre cabeza	en dirección frontal con y sin desplaza-mientos	›› con des-plazamiento lateral.	››con ángulo de 45° y de 90° sin y con desplaza-mientos.	››	
		Lectura de la trayectoria y la ubicación en el espa-cio.	››	››	››	
MI CUERPO COMO MEDIO DE RELACIÓN	Voleibol con 1 vs 1	›› con 2 vs 2	›› ››	›› ››	›› ›› Con 3 vs 3	
	Un nuevo espacio:el polideportivo Los riesgos y el autocontrol	››	››	››	››	

MESES

MESES	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	EVALUACIÓN
	Juegos predeportivos que comprometan estructura, movimiento, organizaciones grupales y temporales diferentes.	Autonomía progresiva en la organización de equipos, formulación de reglas y resolución de conflictos.	››	››	››	
	Circuito, posta: cooperación y coordinación tras una meta colectiva.	››	››	››	››	
		Autocontrol y control de un par.	››	››	››	

7.- ALGUNAS REFLEXIONES QUE NOS ACERCARON LOS SUPERVISORES DE EDUCACIÓN FÍSICA.

- Pensar en la planificación como un instrumento que tiene que ser de utilidad para cada docente.

- De acuerdo con los cambios e investigaciones no existe una respuesta única respecto al tema de la planificación: la grilla tradicional se encuentra superada y el docente de EF dentro del sistema educativo público goza de autonomía y de libertad para organizar la tarea por ejes o unidades temporales.

- Existe una necesidad real del docente de planificar.

- Se mantiene la vigencia de:

    -la evaluación diagnóstica

    - la evaluación periódica

    - la evaluación de cierre

- Quedaría por profundizar:

    - el criterio de incorporación progresiva de la selección de contenidos por eje

    - la forma de explicitar las actividades de los alumnos.

8.- BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

· Aguerrondo, Inés. *"El Planeamiento Educativo como instrumento de cambio"*. Edit. Troquel-Marzo 1994-.

· Rodriguez Ousset, Azucena. *"El Programa como instrumento de trabajo"* (mimeografiado).

· Imbernon, Francisco. *"La programación de las tareas del aula"*. Edit. Magisterio del Río de La Plata- Año 1995-.

· Abolio de Cols, Susana. *"Planeamiento del proceso de Eseñanza-Aprendizaje"*. Edit.Marymar- Marzo 1993-.

· Cátedra de Planeamiento de la Licenciatura en Educación Física (mimeografiado, año 1995).

· MCBA: *Actualización Curricular de Ed.Fisica -Documento de Traba-jo nº1 y nº2-*

· *"Documento de Evaluación Diagnóstica elaborado por los profesores de E.F. en jornadas en servicio en los diferentes D.E.* Proyecto coordinado por las profesoras Adriana Elena, Alicia Marconi y Emilce Botte.

Los **Documentos de Trabajo nº 2** también se presentaron organizados por áreas. En este caso, la función de estos documentos fue acercar a Uds. una primera propuesta, área por área, para el primer ciclo de la EGB. Atendiendo a este ciclo, los documentos insistieron sobre todo en plantear las características del trabajo didáctico a impulsar en los primeros grados de la escolaridad, avanzando, con diferentes alcances según las diversas áreas, en la propuesta de formas de organización de trabajo, de secuencias didácticas, etc.

Como insistimos por entonces, estas propuestas por área para el primer ciclo no constituyen el diseño curricular definitivo del mismo, sino que deben operar como marcos de trabajo que, evaluados en función de las prácticas que efectivamente se desplieguen en las escuelas y complementados con los desarrollos que se seguirán produciendo en la Dirección de Curriculum, serán la base del diseño curricular definitivo del ciclo, que se irá consolidando con el correr del trabajo conjunto.

Desde luego, los Documentos de Trabajo nº 2 son **de lectura imprescindible para los docentes del primer ciclo**, pero además, y al igual que en el caso de los Documentos de Trabajo nº 4, **su lectura por parte de todos los docentes de la institución nos parece recomendable**. En efecto, y como puede esperarse dada la consistencia que procuramos imprimir al proceso de actualización curricular, contienen desarrollos específicos del enfoque presentado para cada área en los Documentos de Trabajo nº 1, y estos desarrollos son de interés para los docentes preocupados por comenzar a pensar las transformaciones de la enseñanza en el segundo ciclo. En todo caso, nos parece importante enfatizar que el equipo docente de cada institución, en búsqueda de proyectos compartidos de trabajo, puede aportar a un lenguaje común y a la identificación de intereses y problemáticas del conjunto si existe lectura compartida, comunicación de los marcos de referencia con los que cada ciclo trabaja, y si se someten los proyectos específicos de cada ciclo y de cada grado a la lectura y el aporte enriquecedor de los otros colegas.

El **Documento de Trabajo nº 3**, titulado «Consideraciones generales», no se presenta por áreas sino que tiene valor de referencia para todas las áreas y para el conjunto de los docentes de cada institución, independientemente del grado o ciclo en que se desempeñen. En este documento se presentaron consideraciones acerca del proceso de actualización curricular que se creyó necesario formular en función de lo que habían arrojado los múltiples contactos establecidos con las instituciones a través de las acciones de consulta y seguimiento, y a través del trabajo con los supervisores.

Recogiendo todos estos aportes, en el Documento de Trabajo nº 3 hicimos una referencia amplia al *proceso de actualización curricular*. En ella reafirmamos la vigencia del Diseño Curricular de 1986, definimos las funciones principales de la escuela, aclaramos el sentido de los documentos de trabajo en el proceso de actualización curricular, establecimos las diferencias y relaciones entre ellos y los Contenidos Básicos Comunes elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y aprobados por todas las jurisdicciones en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, y explicitamos la diferencia de enfoque que supone expresar la direccionalidad de las acciones escolares en términos de propósitos institucionales y no de objetivos.

También sistematizamos aspectos generales del *enfoque didáctico* compartido por todas las áreas. Al respecto, hemos insistido en la conveniencia de respetar una diversidad de enfoques entre las diversas áreas que no es caótica, no es ilógica, no es imprevisible, sino que resulta funcional al planteo de la especificidad del trabajo didáctico en cada una de ellas. A la vez, hemos procurado mostrar la unidad en la diversidad, al exponer las concepciones compartidas por todos los documentos acerca de la enseñanza y del trabajo en las escuelas. Como dijimos en el Documento de Trabajo nº 3, a todos nos preocupa lo que hemos llamado el desafío didáctico:

Finalmente, en el Documento de Trabajo nº 3 nos detuvimos en el análisis del trabajo institucional que se espera de las escuelas en el marco del proceso de actualización curricular. Fundamentamos la necesidad de un trabajo institucional sobre el curriculum, analizamos las acciones desarrolladas por las escuelas y sugerimos algunas líneas específicas de trabajo tendientes a enfatizar la reflexión sobre el curriculum y los procesos de enseñanza a nivel institucional, nos detuvimos en la función de los coordinadores de ciclo y en el análisis de las condiciones institucionales que hacen posible el trabajo curricular.

Por sus contenidos, el Documento de Trabajo nº 3 es **de referencia imprescindible** para el conjunto de la institución escolar. Los colegas que se desempeñan en el segundo ciclo y que abordan la lectura de estos nuevos documentos, encontrarán en el Documento de Trabajo nº 3 numerosas consideraciones que -creemos- les serán útiles para situar su propia labor.

Las referencias que acabamos de realizar no implican que Uds. deban leer todos los documentos previos antes de abordar los Documentos de Trabajo nº 4. Por el contrario, si el documento que Uds. tienen en sus manos es su primer contacto con la producción curricular de la jurisdicción en los últimos años, es importante que, lejos de postergar su trabajo con ellos, los lean cuanto antes en instancias de trabajo compartido con sus pares, los analicen en todo o en parte, y pongan a interactuar desde el principio las propuestas que ellos vehiculizan con sus propias propuestas de enseñanza. Lo que sí queremos indicar es que una apropiación progresiva de los Documentos de Trabajo nº 4 supone su puesta en relación con los demás documentos producidos en el marco del proceso de actualización curricular, que brindarán más elementos para contextualizar los cambios y para establecer las líneas de trabajo a largo plazo que estamos proponiendo para el conjunto de la escolaridad.

¿Qué contienen los Documentos de Trabajo nº 4?

Anticiparemos brevemente el contenido de cada documento de área, de modo que tengan Uds. una visión de conjunto de los materiales que hoy reciben en sus escuelas y puedan organizar el trabajo interno de lectura y análisis de la forma que consideren más adecuada.

El **documento de Ciencias Sociales** para el segundo ciclo tiende a la instalación en la enseñanza de las Ciencias Sociales, de enfoques *explicativos* que superen la enseñanza solamente descriptiva, enunciativa o memorística y también los desvíos de la excesiva centración en lo que los alumnos ya saben acerca de la sociedad. Se intenta avanzar hacia

El **documento de Informática** desarrolla en profundidad la incorporación de la informática como recurso didáctico y herramienta para la producción. Como se recordará, ésta es la propuesta para el área que se ha sostenido en el documento de trabajo nº 1 y que complementada el documento nº 2 con el análisis de las modificaciones en la organización escolar que se requieren para esta modalidad de inserción curricular del área.

El nuevo documento expone además una descripción de una variedad de software educativos desde el punto de vista de su estructura global, forma de trabajo y uso. Se presentan además criterios didácticos para el uso y aprendizaje de estos materiales, tanto desde el punto de vista del docente de grado como del docente de informática, y se enumeran algunos criterios a tener en cuenta en la selección de software educativo.

El **documento de Educación Física** es una profundización del enfoque didáctico-disciplinar para toda la EGB. Está organizado en dos partes:

1. en la primera se retoman conceptos ya planteados en los documentos previos (idea sobre la Educación Física Escolar, saberes, competencias) para analizar cómo éstos definen las propuestas de enseñanza del docente y sus intervenciones en las clases,
2. la segunda parte intenta ejemplificar estas ideas a través del registro de las experiencias de los profesores de Educación Física que participaron en el Taller. Los temas en desarrollo son:
   - el conocimiento del propio cuerpo,
   - la construcción de la táctica
   - las reglas del juego y la convivencia
   - campamentos
   - la planificación,
   - la importancia de nuestras consignas,
   - un abordaje desde la Educación Física de la problemática de la agresión en la escuela.

En el **área de Artes** se presentan dos tipos de documento de actualización curricular:

- bajo la propuesta común de poder reflexionar sobre las prácticas de enseñanza específicas para proyectar el trabajo didáctico, tanto el **documento de Plástica** como el **documento de Música** desarrollan una temática en particular: el trabajo [illegible]os como forma de organización de las propuestas apropiada para traba[illegible]sde estas disciplinas,
- por otro lado, se presenta un documento donde se plantean cuestiones generales sobre **Teatro y Expresión Corporal** y se desarrolla la propuesta de trabajar desde estas disciplinas la apreciación, la producción y la contextualización. Dada la situación actual de estas disciplinas, que no cuentan con un espacio curricular específico, este documento tendrá lectores variados: especialistas en la disciplina, profesores [illegible] Plástica y Música, profesores de Educación Física, maestros de grado con marcados intereses hacia el teatro o la expresión corporal.

En el **documento de Tecnología** se retoman algunas de las características distintivas de esta área y se propone una serie de criterios a tener en cuenta a fin de situar los propósitos de la misma en relación a las restantes. Se presentan los ejes de contenidos fundamentándolos dentro del marco teórico presentado en el Documento de Trabajo nº 1, se anticipan los criterios adoptados para diferenciar las tecnologías que serán estudiadas en cuarto grado de las de quinto y sexto, y se realiza una presentación razonada y fundamentada de los contenidos propuestos para el área. Finalmente, se proponen algunos criterios para facilitar la preparación de las futuras planificaciones anuales, y se analizan algunos de los criterios a tener en cuenta para seleccionar o diseñar las actividades de clase.

La necesidad del trabajo institucional:

Uno de los criterios que animan los procesos de transformación curricular que impulsa la jurisdicción es el de viabilizar el trabajo institucional sobre los temas y problemas que hacen a la definición curricular. Nos interesa enfatizar dos líneas de trabajo que venimos impulsando desde el principio del proceso de actualización y que han quedado explicitadas en el Documento de Trabajo nº 3:

1. **La definición de propósitos institucionales:** en el marco del proceso de actualización curricular, se ha decidido expresar la direccionalidad de las acciones escolares en términos de propósitos institucionales, y no de objetivos, lo que constituye una modificación con respecto al DC 86. Los propósitos expresan los compromisos que la escuela asume con los alumnos, con vistas a ofrecer condiciones favorables para el aprendizaje. Por tanto, un trabajo a abordar por los docentes del segundo ciclo y a impulsar por los equipos directivos es la reflexión acerca de lo que implica la formulación de propósitos institucionales y para el segundo ciclo.[1]

2. **El fortalecimiento de los equipos docentes, y en especial del trabajo por ciclo:** por un lado, esto implica privilegiar todas las formas de reorganización de tiempos, espacios, personal, etc., que apunten a generar y/o consolidar formas colegiadas de trabajo y favorezcan la tarea por equipos de ciclo; pero a la vez, implica prever modalidades de trabajo que protejan contra la fragmentación, especialmente las tendientes a la articulación entre ciclos.

En línea con el fortalecimiento del trabajo institucional, los documentos de trabajo no contienen desarrollos exhaustivos de todo lo que debería entrar en el curriculum, sino que ponen todo su esfuerzo en hacer visible la pedagogía que sostiene la propuesta de transformación en conjunto o en un área en particular, con el objetivo de incrementar las capacidades y los recursos de quienes participan del proceso de transformación curricular para acceder a sus fundamentos y controlar su desarrollo.

Por lo tanto -insistiremos una vez más- los documentos que Uds. tienen en sus manos no son documentos para aplicar; sino para centrar las discusiones de los equipos de trabajo del segundo ciclo en aspectos críticos de las transformaciones curriculares que se requieren para mejorar la enseñanza, y para probar a través de propuestas concretas de enseñanza.

Esto significa, como hemos dicho, que estos documentos no sólo permiten, sino que requieren, un trabajo específico de los equipos docentes de las escuelas, con vistas a produ-

cir propuestas de trabajo que apunten a mejorar la enseñanza en dirección al desafío didáctico que compartimos con Uds.: instalar en las escuelas un trabajo didáctico que posibilite que todos los chicos accedan a los aprendizajes fundamentales.

Hemos enfatizado muchas veces que no daremos por cumplida la transformación curricular cuando se sustituya un texto por otro, sino cuando, en la contrastación con el trabajo escolar cotidiano, las propuestas que estamos acercándoles se legitimen a través de modificaciones en la enseñanza y en la vida cotidiana de las escuelas que recojan el sentido de los cambios que se proponen. Por eso hemos dicho:

> *«Descontamos que, por mucho que se avance en la definición curricular, las prácticas comenzarán a modificarse de manera gradual y no del todo previsible. Además suponemos que los cambios reales resultan de un adecuado equilibrio entre continuidad e innovación, de un equilibrio en el que esta última tiene lugar sin lesionar los dispositivos que hacen al mantenimiento del sistema, que por ningún motivo debe quebrarse».*
>
> *Documento de Trabajo nº 3.*

En función de esto es que alentamos a que, en aquellos casos en que las instituciones, los equipos de ciclo o los docentes individuales consideren que están dadas las condiciones para ello, pongan a prueba los documentos diseñando propuestas que respondan a nuestra preocupación común de mejorar la enseñanza en el ciclo.

[1] Uds. pueden consultar un análisis más detallado de los propósitos institucionales en el Documento de Trabajo nº 3, "Consideraciones Generales".

Impreso en la Dirección de Imprenta
del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires,
en julio de 1997.