

Aportes para el

desarrollo
curricular

2001

EDUCACIÓN FÍSICA

REFLEXIONES

SOBRE PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula



ISBN 987-549-000-8

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Dirección de Currícula. 2001
Hecho el depósito que marca la Ley nº 11.723

Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula
Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires
Teléfono: 4375 6093 . teléfono/fax: 4373 5875
e-mail: dircur@buenosaires.esc.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula. Distribución gratuita. Prohibida su venta.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Jefe de Gobierno

DR. ANÍBAL IBARRA

Vicejefa de Gobierno

LIC. CECILIA FELGUERAS

Secretario de Educación

LIC. DANIEL F. FILMUS

Subsecretaria de Educación

LIC. ROXANA PERAZZA

Director General de Educación
de Gestión Privada

PROF. MARCELO PIVATO

Directora General
de Planeamiento

LIC. FLAVIA TERIGI

Directora General
de Educación

HAYDÉE CHIOCCHIO DE CAFFARENA

Directora de Currícula

LIC. SILVIA MENDOZA

G.C.B.A.

APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Coordinación general: Susana Wolman

EDUCACIÓN FÍSICA

REFLEXIONES SOBRE PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

COORDINACIÓN AUTORAL

Adriana Elena

Liliana Díaz

Silvia Ferrari

Eduardo Prieto

PARTICIPARON EN LA ELABORACIÓN DE ESTE TEXTO

Viviana Arce, Delia Novoa, Mariano Pochini y Viviana Zappoli.

LA EDICIÓN DE ESTE TEXTO ESTUVO A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA.

COORDINACIÓN EDITORIAL: Virginia Piera.

DISEÑO GRÁFICO Y SUPERVISIÓN DE EDICIÓN: María Victoria Bardini,

María Laura Cianciolo, Laura Echeverría, Gabriela Middonno.

Índice

PRESENTACIÓN 7

INTRODUCCIÓN 11

ENSAYOS SOBRE EL PLANTEO DE ALGUNAS SITUACIONES PROBLEMÁTICAS 15

! BLOQUE 1. REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL PIQUE 15

1. EL CONTENIDO TAN TEMIDO... 15

2. HOY VOY A PROBAR DE OTRA MANERA... 16

3. NO TODOS LOS CAMINOS CONDUCEN A ROMA... 17

4. ¡SI LOS CONTENIDOS HABLARAN...! 21

5. ENSEÑANDO A PICAR, APRENDÍ MUCHAS COSAS... 23

! BLOQUE 2. BUSCANDO LAS BASES DEL REMATE EN PRIMER CICLO 24

LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA EN PRIMER CICLO 24

REFLEXIONES 28

LAS PREGUNTAS QUE AYUDAN A REFLEXIONAR 31

! BLOQUE 1. LAS PREGUNTAS LLEGAN AL PATIO 33

! BLOQUE 2. APOYOS EN TODO EL SENTIDO DE LA PALABRA 37

UN ABORDAJE DE LOS *APOYOS* 37

APOYOS DIFERENTES... 38

APOYOS, UN ABORDAJE EXPRESIVO A PARTIR DE UNA IMAGEN 42

CONCLUSIONES 45

DESTREZAS SOBRE COLCHONETAS: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA 46

RIGIDEZ VERSUS PLASTICIDAD, ¿DE QUÉ LADO NOS UBICAMOS? 46

ROL ADELANTE AGRUPADO 47

ALGUNAS CONCLUSIONES 52

G.C.B.A.

Presentación

En 1994 se inició desde la Dirección de Currícula el proceso de actualización curricular. Este proceso sostenía la singularidad del Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y reafirmaba la vigencia del *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común* de 1986 asumiendo la tarea de actualizarlo y mejorarlo para que respondiera a:

- La necesidad de optimizar el *Diseño Curricular* como instrumento de trabajo para el docente.
- Los requerimientos que surgen de la Ley Federal de Educación, incluyendo los Contenidos Básicos Comunes.
- Los avances producidos en las didácticas de las áreas.

Los textos editados¹ debían cumplir –y cumplen aún– la función de constituirse en documentos de trabajo para los docentes ya que colaboran en incrementar las capacidades y los recursos de quienes participan del proceso de transformación curricular para acceder a sus fundamentos y evaluar su desarrollo.

Como producto de todo ese proceso de actualización curricular² en 1999 se elaboró el *Pre Diseño Curricular* para EGB 1 y 2. Su presentación al Sistema Educativo se realizó a través de encuentros destinados a supervisores, directivos y docentes de toda la jurisdicción coordinados por integrantes de los equipos que intervinieron en su formulación. Actualmente continúa su difusión en las escuelas a través de la participación de los miembros de las distintas áreas en las Jornadas de Organización Institucional, a solicitud de las instituciones interesadas.

Durante el año 2000 los integrantes de los equipos de la Dirección de Currícula planificaron y llevaron a cabo distintas acciones con el objetivo de elaborar aportes que permitieran tender un puente entre lo formulado en el *Pre Diseño Curricular* y su concreción en el aula: elaboración de propuestas didácticas –algunas se realizaron en las aulas con la colaboración de los docentes de las escuelas–, relevamiento de experiencias que ya se desarrollaban y talleres de escritura con docentes. Estas acciones culminaron con la elaboración de los documentos que integran la serie que hoy presentamos.

La intención que orientó la elaboración de estos documentos es la de colaborar con los docentes de la Ciudad de Buenos Aires en el proceso de apropiación y puesta en práctica del *Pre Diseño Curricular* como instrumento de trabajo profesional. Estos documentos, por lo tanto, intentan facilitar y enriquecer una creciente vinculación de los docentes con las formulaciones allí vertidas.

¹ Aproximadamente 40 documentos de actualización curricular.

² Puede consultarse el disco compacto "Documentos de actualización y desarrollo curricular" y el catálogo que reúne una síntesis de toda la producción, ambos editados por la Dirección de Currícula, entregados oportunamente a las escuelas.

Anticiparemos brevemente el contenido de los documentos de cada una de las áreas para facilitar una visión de conjunto de la serie.

Artes

Se presentan documentos de Música, Plástica y Teatro que contienen propuestas y proyectos diseñados y puestos en marcha por docentes de distintas escuelas de la jurisdicción. Estas experiencias se relevaron a través de entrevistas con docentes, directivos y supervisores con la intención de elaborar documentos que permitieran difundirlas.

En los documentos se presenta, además, una propuesta de organización de la tarea –ilustrada a través de proyectos realizados– y se analizan diversos aspectos que posibilitan la puesta en marcha de las propuestas didácticas.

Los autores de *Música en la escuela: proyectos para compartir* y *Plástica en la escuela: proyectos para compartir* esperan que quienes han decidido "ir más allá" se sientan reconocidos en las experiencias que se presentan, y que quienes piensan "en mi escuela o con mis chicos no se puede" comiencen a imaginar que algunos caminos no son utópicos.

El documento *Teatro en la escuela: proyectos para compartir* se elabora teniendo en cuenta la inclusión de este lenguaje artístico en el *Pre Diseño Curricular* y considerando oportuno difundir prácticas que, de una manera u otra, tomaron ese desafío o enriquecieron las preexistentes. Se presentan algunos proyectos que muestran distintas alternativas para la inclusión del teatro en las escuelas y se reflexiona sobre las condiciones de posibilidad.

Ciencias Naturales

Se expone en *Las fuerzas y el movimiento* el desarrollo de una propuesta de trabajo para el segundo ciclo (4º grado) destinada a la enseñanza de contenidos que se vinculan con el bloque "Las fuerzas y el movimiento" formulado en el *Pre Diseño Curricular* EGB 2. La elección de este bloque se debe a que es poco frecuente el trabajo de sus contenidos en la escuela, por lo cual los integrantes del área se propusieron abordar algunos de estos temas junto con los docentes que llevaron esta propuesta al aula. El enfoque que da marco a este documento sostiene un tratamiento de estos contenidos relevantes de la Física desde una perspectiva descriptiva y cualitativa de los fenómenos, e incluye un trabajo con procedimientos propios del área como la experimentación y el registro de datos. El documento procura comunicar esta experiencia realizada en las escuelas y así extenderla a otros maestros.

Ciencias Naturales e Informática

El documento *Un trabajo compartido entre Ciencias Naturales e Informática: Termómetros y temperaturas. Organización y representación de datos*, relata y analiza una experiencia didáctica realizada por docentes de 5º grado junto con integrantes de los dos equipos. El desarrollo de la propuesta de trabajo responde a contenidos de estas dos áreas. Acorde con lo formulado en el *Pre Diseño Curricular* se incorpora la Informática como herramienta para promover los aprendizajes. Se seleccionaron contenidos de Ciencias Naturales del bloque "Los materiales", específicamente "las interacciones entre los materiales y el calor", cuyo tratamiento plantea una perspectiva que incluye la experimentación. Informática propone trabajar en este proyecto en la organización y la representación de la información apoyándose en la planilla de cálculo. La experiencia se realizó con alumnos que no tuvieron aproximaciones previas a esta herramienta informática. Se ilustra de esta manera la idea de que el aprendizaje conceptual de esta tecnología implica un camino de apropiación generado por necesidades y usos. En el documento se hace explícita la intención de orientar nuevas planificaciones que incorporen gradualmente las propuestas del *Pre Diseño Curricular*.

Ciencias Sociales

Se presenta el documento *Una experiencia de Historia Oral en el aula: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. En él se describen y analizan diferentes situaciones de una secuencia de enseñanza implementada en un

6º grado sobre el tema "Migraciones internas"; es decir, la afluencia de personas de provincias argentinas a Buenos Aires a partir de 1930. Tanto en el desarrollo de la experiencia como en su análisis, se intentó especificar algunas propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales del *Pre Diseño Curricular para la EGB, Segundo ciclo*. Por un lado, se pretendió avanzar en el conocimiento sobre el uso de la Historia Oral en la enseñanza; por otro, se procuró explorar modos de concretar en el aula la enseñanza de conceptos sociales. El documento presenta los avances logrados en estas cuestiones, en relación con algunos de los resultados obtenidos; asimismo incluye testimonios orales y textos que pueden utilizarse para la enseñanza de las "Migraciones internas".

Conocimiento del Mundo

Se elaboraron tres documentos con propuestas de trabajo para esta área:

Viviendas familiares para primer grado, que brinda algunas actividades desde las cuales los alumnos puedan acercarse a la comprensión de la realidad social de las diversas organizaciones familiares. Abarca temas como: las viviendas familiares en distintas partes del mundo, del pasado en Buenos Aires, las cocinas de antes y de ahora, los espacios en las viviendas y sus funciones.

Juegos y juguetes para segundo grado, que abarca temas como: juegos de distintas partes del mundo, juegos y juguetes del pasado y del presente, ¿cómo se eligen los juguetes?, normas para jugar, los conflictos y su resolución en situaciones de juego, los juegos y el movimiento.

Las plazas de la Ciudad de Buenos Aires para tercer grado, que incluye distintos aspectos a ser desarrollados como: la diversidad de plantas de la plaza; la organización y diferentes usos de las plazas de acuerdo con su ubicación dentro de la Ciudad y sus características físicas e históricas; e historias de las plazas.

Cada uno de estos documentos contiene, además de una serie de variadas actividades para desarrollar, cuadros con las ideas básicas y los alcances de contenido que están involucrados, así como un anexo con una selección de fuentes de información y de materiales para facilitar su puesta en práctica.

Educación Física

Se presentan cuatro documentos: *Experiencias y reflexiones acerca del juego y el "saber jugar"*, *La enseñanza de contenidos de la Educación Física en diversos ámbitos*, *Reflexiones sobre propuestas de enseñanza*, que incluyen trabajos elaborados por docentes de escuelas de nuestra jurisdicción; algunos fueron seleccionados entre los que se enviaron a la Dirección de Currícula y otros fueron elaborados por profesores que asistieron a un taller coordinado por los especialistas del área en el cual se propuso revisar el sentido de lo que se enseña en Educación Física.

El documento que integra dos trabajos: *La planificación docente en Educación Física y La relajación, ¿es una capacidad natural o un contenido por enseñar?* fue elaborado por los miembros del equipo. En el primero se plantea una revisión del sentido de la planificación como organizadora de las prácticas, como un instrumento adecuado para la previsión de la tarea docente y se reflexiona sobre algunos criterios para su elaboración y organización. El segundo tiene por objeto esclarecer cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la relajación y aporta fundamentos, reflexiones y estrategias que enriquecen la tarea del docente.

Educación Tecnológica

El documento *La hilatura como proceso técnico* presenta una experiencia de desarrollo curricular destinada a ilustrar el modo de llevar al aula uno de los contenidos propuestos en el *Pre Diseño Curricular para la EGB, Segundo Ciclo*: el proceso de hilado. La elección de este tema permitió abordar un contenido poco trabajado en general, y cuyo tratamiento pone de manifiesto la relación existente entre las propiedades de los materiales, las operaciones y las tecnologías empleadas, así como la necesidad de obtener transformaciones eficaces que permitan la obtención de

hilo. Se señala además la importancia de la planificación, se formula una reflexión acerca del sentido de elegir un tema para el desarrollo del área, se transcriben y analizan fragmentos de lo acontecido en el aula.

Formación

Ética y Ciudadana

Presenta una producción en cuatro documentos. Uno de ellos, "*Guía para elaborar proyectos transversales de 4° a 7° grado*", pretende orientar a docentes y directivos en el diseño de *proyectos transversales* que el área propone como una de las modalidades de inserción curricular para segundo ciclo. Allí se define el sentido de lo que se considera "proyecto" y se ejemplifica con el planteo de tres casos hipotéticos de formulación de proyectos transversales en escuelas. Se intenta de esta manera mostrar el proceso de definición que podría desarrollarse en cualquier institución. El objetivo es facilitar la discusión de algunos criterios que conviene tener en cuenta al elaborar un proyecto de Formación Ética y Ciudadana.

Los otros tres, *Propuestas de enseñanza para Segundo ciclo*, contienen un abanico de actividades especialmente diseñadas para la propuesta curricular del área. En todas ellas, la preocupación central es suscitar cambios en las prácticas morales y cívicas, a partir de procesos de reflexión ética y política, del reconocimiento de derechos y responsabilidades en la vida social. Las situaciones presentadas se sustentan en algún tipo de conflicto moral, que desnaturaliza las respuestas habituales y promueve una reflexión sobre distintas alternativas.

Matemática

El documento *Acerca de los números decimales: una secuencia posible* presenta el desarrollo curricular sobre la enseñanza de los números decimales en segundo ciclo, específicamente se llevó a cabo en varios 5º, aunque también se realizó la primera parte en 4º y la secuencia completa en 6º. Los contenidos que se trabajan en esta secuencia son: equivalencias utilizando escrituras decimales en contextos de dinero y medida, relaciones entre escrituras decimales y fracciones decimales; análisis del valor posicional en las escrituras decimales, relación entre el valor posicional de los números decimales y la multiplicación y la división seguida de ceros. Se encontrarán los procedimientos de resolución de los alumnos y los conocimientos que involucran cada uno de ellos, la variedad de notaciones producidas, fragmentos de momentos de las interacciones colectivas promovidas por los docentes y la evolución de los conocimientos a lo largo del transcurso de la secuencia.

Prácticas

del Lenguaje

Presenta documentos en los que se analizan algunos de los momentos de la puesta en práctica en escuelas de la Ciudad de una secuencia didáctica para primer grado centrada en la lectura literaria –en particular, en la lectura de distintas versiones de cuentos clásicos.

Leer y escribir en el Primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee... incluye el análisis y la reflexión con los docentes que participaron en la experiencia de "los detalles" del momento de la secuencia en el que se propicia la lectura de cuentos por parte del maestro: ¿qué cuentos se eligen?, ¿se cambian las palabras difíciles?, ¿qué se hace después de leer?, ¿se prevé leer algunas veces los mismos cuentos?, y ¿qué se les enseña a los chicos cuando se les leen cuentos? También abarca un capítulo en el que se plantea el análisis de la propuesta que facilita la interacción directa de los niños con libros que circulaban en el aula: la exploración de los libros, la elección de los cuentos, las intervenciones de las maestras, el trabajo en pequeños grupos y la lista de los cuentos.

En *Leer y escribir en el Primer ciclo. La encuesta* se analiza el desarrollo de la situación en la que se les brinda a los niños oportunidades de leer textos –títulos de los cuentos que las maestras estaban leyendo en clase– que no estaban directamente relacionados con imágenes a partir de las cuales pudieran anticipar su significado, y de atreverse a hacerlo –como encuestadores– sin saber leer aún en el sentido convencional del término.

Cada documento recoge alguno de los momentos de la secuencia didáctica desarrollada y en ambos se pueden encontrar las voces de los maestros y de los niños.

Introducción

Cuando se presenta un nuevo diseño curricular (o pre diseño como en este caso), es decir cuando llegan a las escuelas prescripciones o sugerencias acerca de qué y cómo enseñar, es inevitable la pregunta... ¿y ahora qué hacemos...?, ¿hay que cambiar todo...?, ¿hay que enseñar todos estos contenidos!?, ¿cómo hacemos para enseñarlos?

Los documentos curriculares tratan de definir, con la mayor claridad posible, una propuesta, un conjunto de ideas que ayuden a "volver a mirar" la Educación Física en la escuela, en el contexto de la formación de los chicos, para revisar los conceptos que tenemos y guían nuestras prácticas.

"Revisar" no quiere decir "desestimar". "Actualizar" no es sinónimo de "lo que estás haciendo ya fue...". Quizás la propuesta sea mirar lo mismo con otros ojos, y desde allí poder seleccionar, modificar, mantener o dejar de lado...

Los documentos curriculares aportan una perspectiva, un "desde dónde" volver a mirar, una ayuda para que la escuela pueda actualizarse y recuperar sentidos.

Cada uno de los profesores tiene una forma de relacionarse con la propuesta: algunos tendrán primero una comprensión global, otros se senti-

rán representados o impactados por alguna de las ideas en particular; a algunos les parecerá mucho y a otros que faltan muchas cosas...

Un punto de partida inevitable es la lectura del *Pre Diseño Curricular*,¹ como una suerte de lente desde el cual se pueden mirar estos documentos y comprender que, básicamente, se instalan en ese lugar tan delicado, difícil y apasionante que es la búsqueda... La búsqueda de las más diversas formas en que pueden llevarse a la práctica, en la clase, en la escuela, algunas de las ideas curriculares; las que más nos convencieron, por las que más nos animamos a comenzar, porque estamos más seguros o porque se convierten en hipotéticas líneas para tratar de solucionar problemas que todavía no sabemos cómo resolver...

En el año 2000, la Dirección de Currícula invitó a los profesores de Educación Física que quisieran enviar sus experiencias escritas, y a los que desearan participar en un taller de escritura conjunta. La condición fue que estos escritos se encuadraran en lo que se llama "desarrollo curricular": una práctica guiada por la lectura de los documentos y que, a su vez, ayude a comprenderlos y a pensar cómo pueden llevarse a la práctica estas ideas.

¹ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo*, 1999.

En los documentos de desarrollo curricular que aquí se presentan, hay muestras de esta búsqueda..., experiencias reales realizadas por profesores reales en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires... Van a encontrar "cosas nuevas y viejas", éxitos y dificultades de la práctica docente.

Escribir fue, para todos, una experiencia difícil y satisfactoria: nosotros también, como los chicos, como todos, tenemos que probar que es posible, que somos capaces de hacerlo.

Llegaron a esta Dirección más trabajos que los que aparecen en estos documentos. Muchos colegas comenzaron el taller, no todos lo terminaron. Todos mostraron ganas, esfuerzo y entusiasmo por la tarea de enseñar, y son potenciales autores de próximos documentos de desarrollo curricular.

Aquí estamos con todos los trabajos que deben ser organizados en documentos..., ¿con qué criterio se pueden agrupar? No nos resulta fácil, porque todos pueden ser leídos desde diversos puntos de vista.

Todos muestran que no hay "contenidos por un lado" y "formas de enseñanza por el otro", sino que hay una relación (de la que habla el *Pre Diseño Curricular para la EGB*) entre el contenido y su forma de enseñarlo.

Sus autores muestran formas de incluir las reflexiones de los chicos en la trama del proceso de enseñanza, en ese difícil tejido en el que, de una forma u otra, las respuestas de los alumnos van dando lugar a la construcción de la próxima consigna, que integra los avances y descubrimientos en la propuesta de otro problema por resolver...

Todos, por fin, están orientados por un principio básico: EL DE ENSEÑAR PARA QUE TODOS APRENDAN.

Decidimos hacer un corte, en cierta manera "arbitrario":

- En tres documentos se reúnen las experiencias relatadas, tanto las que fueron enviadas ya escritas, como las elaboradas a lo largo del año en el taller.

- En un cuarto documento se incluyen los trabajos escritos por los miembros de este equipo, que no refieren a experiencias concretas, sino que desarrollan ideas acerca de: "La relajación, ¿es una capacidad natural o un contenido por enseñar?", de Liliana Díaz; y "La planificación docente en Educación Física", de Silvia Ferrari y Eduardo Prieto.

En todos los casos hubo lectura, comentarios, devoluciones y replanteos en un ir y venir de *e-mails* ("tecnología de avanzada", ¡que merecería un trabajo de anecdotario aparte!) entre los autores y el Equipo de Currícula.

En el caso del taller, la discusión y los aportes incluyeron a todos los participantes, en una suerte de apasionante aventura: la de reflexionar sobre nuestras prácticas y hacer posible, entre todos, que las experiencias vividas puedan hoy ser comunicadas. Y también en una tarea que parecía "de nunca acabar".

Es un orgullo presentar estos documentos, en el transcurso de los cuales me he permitido intercalar algunos comentarios.

Todas estas experiencias constituyen un motor en marcha. Muestra gente que hace, en la medida que quiere, sabe y puede, que no es poco en estos días.

ADRIANA ELENA

ACERCA DEL SENTIDO DE LO QUE ENSEÑAMOS

Hay momentos en los que nos detenemos especialmente a pensar en el sentido de nuestra tarea docente en esta época... Muchos de estos momentos surgen como consecuencia de los comentarios de los mismos chicos, que nos hacen notar aciertos o "metidas de pata", aspectos en los que no habíamos reparado, pero que caracterizan nuestras formas de enseñar.

"¿Por qué siempre elige a los varones como capitanes?", "los abdominales..., ¿son buenos o malos...? Entonces..., ¿por qué cuando nos portamos mal nos los hace hacer...?", "no perdamos el tiempo hablando, seño, ¡que se nos va la hora!", "me duele todo el cuerpo..., ¿eso es porque hice bien los ejercicios... no?"

Estos comentarios revelan la idea que se van formando los chicos de la Educación Física en la escuela, y pueden ayudarnos, como un espejo, a observar nuestras propias prácticas. En otras ocasiones los momentos de intercambio entre colegas son una preciosa fuente de discusión y ayudan a fundamentar o modificar, a abrir los ojos... "mirá... ¡nunca se me había ocurrido...!"

Estos momentos de escritura fueron una excelente muestra de lo atractivo que es para todos nosotros "repensar" lo que hacemos, probar ideas en la práctica, renovar nuestros proyectos y nuestras ganas apoyándonos mutuamente.

En esta línea, la revisión del sentido de lo que enseñamos ha sido el criterio número uno: vale salir de la rutina y preguntarse el para qué. Seguro que tenemos algunas cosas claras y otras en revisión. La llave de la difícil cuestión es habilitar a los chicos para vivir en un mundo que no sabemos cómo será...

En el *Documento de trabajo n° 4* citábamos a José Ortega y Gasset:²

"... 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 estuviere 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."

² G.C.B.A., Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum, *Educación Física, Documento de trabajo n° 4*, Actualización curricular, 1997. El párrafo transcrito fue extractado de la *Revista del Instituto para el Desarrollo de Empresarios en la Argentina (IDEA)*, n° 55, Buenos Aires, 1991, número dedicado a "Educación, ciencia y técnica".

Más allá de cómo sea el mundo en el cual estos niños se deban integrar, es innegable que aprender a respetar y respetarse, a cuidarse a sí mismos y a los otros, a ser responsables e independientes, se constituirán en saberes imprescindibles para enfrentar las múltiples situaciones que se les presenten. Dicha integración no implicará sólo el acomodarse pasivamente a un mundo en cambio, sino también la posibilidad y la necesidad de recrearlo permanentemente.

Las clases de Educación Física se pueden constituir en un espacio privilegiado para la construcción de estos saberes. El siguiente relato nos ayuda a aproximarnos a estas ideas.

Ensayos sobre el planteo de algunas situaciones problemáticas

PROFESORA: DELIA NOVOA
ESCUELA N° 7, DISTRITO ESCOLAR 13°

Reflexiones
sobre la enseñanza
del pique

Bloque 1

1. EL CONTENIDO TAN TEMIDO...

Mi mayor motivo de preocupación cotidiana es cómo enseñar los contenidos de siempre y los nuevos; los leo en el *Pre Diseño* y me pregunto "esto... ¿cómo lo doy?". Rápidamente, luego de tantos años de patio, vienen a mí las más o menos *aggiornadas* "recetas" de siempre que, para ser franca, me conforman cada vez menos. En ese punto me pregunto: "¿cómo puedo lograr que aprendan tal o cual habilidad sin decirlo, mostrarlo o inducirlo, yo o un compañero?". "¿Cómo plantear una situación de manera tal que su resolución no sea una manera más o menos disfrazada de 'exploración guiada?'". Repetidas veces caigo en una especie de ansiedad que desemboca en "insinuar los modos de resolución".

Tengo un programa instalado en mí, que me cuesta muchísimo desactivar y que me impide resolver esta pregunta de cómo convertir el contenido que pretendo que el niño aprenda en un gratificante desafío por enfrentar y resolver, esencialmente, por sí mismo o con otros.

Cómo vencer las inevitables imágenes de progresiones o metodologías que acuden instantáneamente a mi cabeza. Quiero explicar que el problema no es la metodología en sí, sino el esquema de funcionamiento que tengo ya predeterminado para resolver las situaciones.

2. HOY VOY A PROBAR DE OTRA MANERA...

Algo que me ha sido relativamente útil últimamente fue seguir los siguientes pasos.
Un ejemplo real: yo quería enseñar el *pique* en primero y segundo grado.

Primera etapa

Inmediatamente me imaginé con los chicos en el patio, yo diciéndoles:

"probemos picar la pelota, ¿podemos más alta, baja, al costado, a la derecha, etc.?",

"ahora, ¿podemos desplazarnos mientras picamos?, etc."

Es decir que el esquema es: descripción más o menos abierta de la tarea por realizar y ejecución de la misma por parte de los chicos.

Segunda etapa

Frente a la pregunta antes mencionada: cómo hacer para plantear problemas y no "dictados de actividades", se me ocurrió hacerlo casi "gramaticalmente".

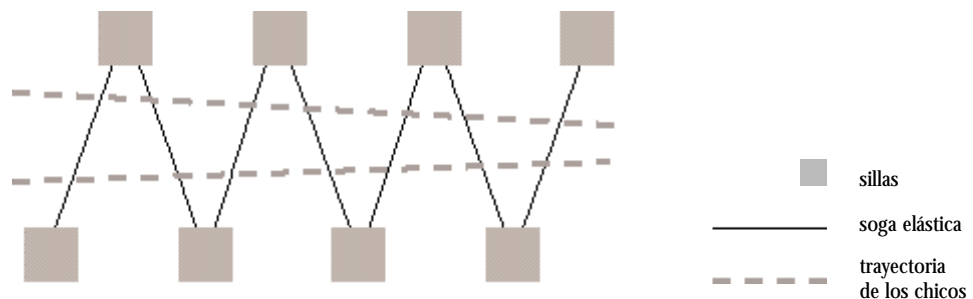
¿Qué pasaría si reemplazo término a término lo que yo le digo que haga por un obstáculo, objeto o dificultad cuya posibilidad de éxito o solución encierre, ponga en acto (definición en estudio), eso que antes yo enunciaba? Es decir, ¿cómo suprimir la explicación paso a paso de lo que el niño debe hacer, pero a la vez lograr que esa determinada habilidad buscada aparezca? (forcemos a que aparezca, se ponga en acto).

Tercera etapa (por ahora, sin final que se avizore)

Primera clase

SEGUNDO GRADO: APROXIMADAMENTE 18 CHICOS.
JORNADA SIMPLE. NIVEL SOCIOCULTURAL ECONÓMICO BAJO.

¿Qué pasaría si coloco en el espacio distintos objetos de diferentes alturas que deberán sortear picando? ¿Pero qué objetos? En un principio, imaginé la sogla elástica.



Coloqué la soga a diferentes alturas utilizando las patas de las sillas para entrelazarla y les dije: "¿Ven la soga que coloqué?, ¿se animan a tratar de atravesarla, de la manera que ustedes elijan, pero tratando de que la pelota *no deje de picar*, hasta llegar al final del recorrido?"

Una parte del grupo estaba encargado de sentarse en las sillas para que éstas no se movieran mientras observaban lo que hacían sus compañeros. Luego fuimos cambiando hasta hacerlo tres veces. Remarco esto porque muchos chicos, que hasta ese momento habían estado totalmente concentrados en su manera de picar, comenzaron a observar cómo resolvían sus compañeros.

Fue asombroso comprobar la riqueza de soluciones, invenciones que crearon frente a cada

altura o variación de espacio entre elásticos picando la pelota como "locos" durante treinta minutos y... "querían más".

Esta tarea fue planteada en un primero y un segundo grado; nunca antes había logrado que se sostuviera con semejante entusiasmo la realización de esta habilidad en particular. Mis únicas intervenciones fueron en el sentido de modificar las alturas o inclinaciones de las sogas y proponer algunos cambios del tipo: "Siempre sin dejar de picar, la pelota pasa sobre la soga, ustedes no", etc. Lo que dio por resultado toda una exploración sobre cómo impulsar la pelota para que, por ejemplo, les diera tiempo a rodar, reptar bajo la soga y retomar el pique inmediatamente después.

3. NO TODOS LOS CAMINOS CONducEN A ROMA...

Creo que el esquema aquí fue diferente: tenemos los siguientes obstáculos o problemas, ¿cómo harían ustedes para atravesarlos, resolverlos, sortearlos?

Está claro que hay que picar (o sea el qué hay que hacer), en eso no hay diferencia con la etapa 1,

pero aquí cada alumno seleccionará su propia forma de picar (o sea el cómo) no de acuerdo con una indicación externa a él sino a sus propias decisiones. Cada uno de los chicos tendrá que evaluar los problemas que le presenta el recorrido y probar diferentes soluciones para sortear las distintas alturas.

ETAPA 1	ETAPA 2
<p>PROBLEMA POR RESOLVER</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lograr la ejecución correcta de la acción motriz en sí misma (picar alto... bajo...) <p>Desde el punto de vista del niño significaba algo así: "Ahora tengo que ingeniármelas para picar alto..., ahora picar bajo, etc." Es decir, la situación es cómo tengo que hacer para que me salga picar alto o bajo, cómo tengo que "moverme para que me salga así". El picar (alto, bajo) es indicado por el docente.</p>	<p>PROBLEMA POR RESOLVER</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer qué tipo de acciones son necesarias para atravesar con éxito (es decir, sin que la pelota deje de picar) la situación propuesta. - Picar alto o bajo será algo que el propio alumno tendrá que descubrir, decidir, seleccionar, crear, entre otras posibles para poder cumplir con el objetivo propuesto. <p>En el otro caso constituye la selección de un modo para resolver un problema planteado (trasladar la pelota picando de un extremo al otro del recorrido).</p>

<p>LOS PROCESOS QUE PONE EN MARCHA El desafío radica en lograr el gesto motor buscado en sí mismo.</p> <p>Le enseñamos "algo suelto" que el niño no sabe bien para qué servirá en el futuro y, aun cuando se le explique, la conexión resulta abstracta, no hay "vivencia de esa relación".</p>	<p>LOS PROCESOS QUE PONE EN MARCHA El desafío conlleva tener que pensar, encontrar diferentes soluciones para la variedad de alturas, ver si hay que hacer ajustes o cambios sobre la idea inicial antes de afrontar el recorrido o durante el mismo.</p> <p>El "gesto-solución" aparece como "necesidad" para llevar adelante el juego o la propuesta, tiene un fin, un sentido, para el propio niño en el "mismo momento" y no como una posible aplicación "cuando, por ejemplo, juguemos al basquetbol". Es decir, esas acciones son significativas para el alumno en esa circunstancia específica.</p>
---	--

En suma, creo que una dirección posible para plantear situaciones de enseñanza puede consistir en diseñar situaciones que *propongan un desafío* a los alumnos de manera tal que *su solución ponga en acto lo que intentamos que los chicos aprendan en esa clase*. Es decir pensar problemas, situaciones, cuya solución implique de manera "central", "esencial", el contenido que queremos enseñar.

Sé que intentar una forma nueva de enseñar no puede consistir, al menos únicamente, en modi-

ficar partecitas de modelos existentes, sino que habría que producir otros diseños de propuestas que desde su génesis tengan que ver con la propuesta de enseñanza a la que se adhiere. Pero, en mi camino, esta especie de fase intermedia me ayudó mucho a empezar a salir del "dictado de actividades", donde la resolución esencial del alumno consiste en interpretación de un texto oral y llevar a la práctica lo que ya está estipulado de antemano hacer o simplemente imitar un gesto realizado por otro.

Segunda clase

CON EL MISMO GRADO

Contenido

"Control del pique de la pelota en los desplazamientos" (en realidad no me propuse nada específico excepto el crear propuestas atractivas que hicieran practicar el picar de una manera atrayente mientras se desplazaban. Mi idea era encontrar una actividad que pudieran poner en marcha solos, en grupo).

Hice un dibujo del rectángulo del patio que ya identifican perfectamente y lo dividí en tres sectores iguales. Les pregunté si recordaban aquel traba-

jo que consistía en crear una especie de camino o recorrido con materiales y que debía tener... (y ellos completaban la frase diciendo principio y fin).

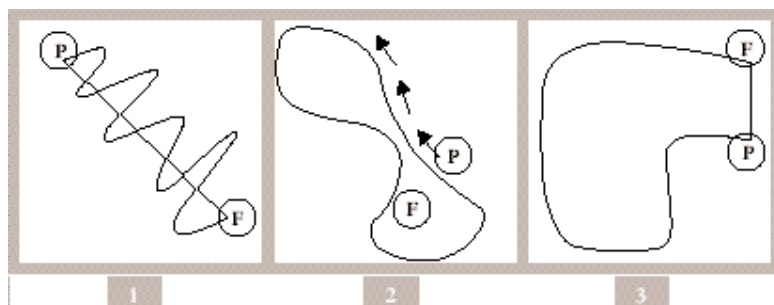
"Bueno ahora cada grupo va a ser el dueño de un sector y tendrán que ponerse de acuerdo en dibujar, diseñar, marcar... un camino con tiza tratando de ocupar la mayor parte posible de su propio espacio."

"Vamos a usar la P para principio y la F para fin, o algo que ustedes decidan. Luego, cuando lo hayamos terminado, trataremos de recorrerlo

picando, cada uno con su pelota, que retirará de un canasto, cuando hayan terminado el diseño."

Una vez terminado el juego, formaron tres grupos de aproximadamente cinco chicos cada uno; una vez entregadas las tizas empezaron a trabajar afanosamente, sin peleas, sin interrupciones (cuando pasa eso siempre me emociono).

Cuando me acerqué a ver qué estaba haciendo un grupo totalmente integrado por nenas (ya que no se encontraban en plena tarea como los dos restantes), me mostraron un diseño chiquito en el piso; les pregunté: "¿Les parece que podrán recorrer ese caminito picando la pelota?", y me contestaron: "¡No!, esto es: cómo lo vamos a hacer, ¡después lo hacemos grande!"



Las chicas dibujaron en el espacio nº 1. Lo habían hecho igual al del gráfico pero más corto, luego lo alargaron. En relación con el grupo nº 2, como el principio y fin eran prácticamente el mismo lugar (ellos inventaron una especie de plataforma espacial y la dibujaron en lugar de poner las letras P y F), les dije: "¿Cómo harán sus compañeros para saber para qué lado hay que salir, cuál es la salida y la llegada?". Me miraban como diciendo: "pero no te das cuenta para qué lado es..." Les comenté: "Yo me doy cuenta porque me lo mostraron con la mano, pero... ¿cómo se darán cuenta los compañeros de otros grupos?". "Les decimos", contestaron. "¿Y qué otra forma habría además de decirles...?" Y allí surgió la solución de la flecha dada por Federico Bazán.

Cada equipo, prácticamente solo, comenzó a picar siguiendo el diseño y a recomenzarlo unas tres veces, al fin de las cuales algunos alumnos

empezaron a ir a otro sector, por lo cual enuncié... "ahora cambiamos de sector y recorreremos otro, siempre picando y tratando de tomar la pelota lo menos posible con ambas manos". El cambio les encantó y corrieron alegres a probar otro circuito, y luego el último.

Al finalizar nos reunimos y hablamos un poco de los recorridos. Pregunté, por ejemplo: "¿Cómo se pusieron de acuerdo?". Pedí a las chicas que explicaran su hallazgo del diseño a escala y otros equipos (algo celosos) dijeron que ellos también lo habían hecho. Hablamos sobre si algún diseño había presentado alguna dificultad que impidiera picar cómodamente (pensaba en el diseño nº 2 donde en la parte estrecha los que iban se molestaban con los que venían, pero nadie lo señaló). Ya había un poco de ansiedad por el recreo (con chicos de otros grados invadiendo el patio) y cortamos allí.

Tercera clase

CON EL MISMO GRADO

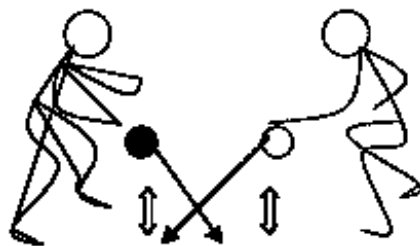
Contenido

"Regularidad en el manejo de un objeto en combinación con el propio movimiento".

Mi idea era seguir afianzando la habilidad de picar la pelota con propuestas atractivas.

1. "Picamos la pelota por todo el espacio tratando de esquivar a los compañeros para no chocar."

2. "Ahora probamos picar con una sola mano."
3. "¿Podemos picar con una sola mano y desplazarnos ahora un poquito más rápido que caminando?, ¿cómo lo harían?". (Varios chicos me muestran: "así, así, míreme seño..." mientras trotaban picando.)
4. "Bueno ahora cuando escuchen el silbato, y sin dejar de trotar, tienen que cambiar la dirección que trajeron, salir siempre picando y tratando de no tomar la pelota, hacia un lado diferente del que veníamos."
5. "Ahora cuando escuchen el silbato..., ¿se animan a dar una vuelta entera picando y seguir si fuera posible sin tomar la pelota?"
6. "Ahora van a tener que ir muy concentrados porque cuando escuchen el silbato tienen que dar un salto en el aire y continuar picando la pelota sin detenerse."
7. "Cuando vuelva a sonar el silbato, ¿se animan a picar desplazándose hacia atrás?"
8. "Elegimos a una pareja, ¿cómo podemos hacer para que cada uno pase su propia pelota al compañero sin dejar de picarla?"



El desafío les encantó (debo aclarar que tengo pelotas nuevas que pican muy bien, eso me animó a plantear este trabajo) y picaron sumamente concentrados en la pelota propia, y en la del otro viendo cuándo hacer el cambio, es decir muy atentos al movimiento de la pelota para poder coordinar.

En el desarrollo de esta especie de juego en parejas, Daiana comenzó a picar simultáneamente dos pelotas, aproveché esta situación y les señalé que observaran lo que Daiana había logrado, por lo cual inmediatamente comenzaron a intentarlo. A partir de allí les propuse: "¿Se animan a tratar de pasar las pelotas *siempre picando* (es decir, picándolas continuamente) a su compañero?, ¿cómo podrían hacer?, ¿cómo puede ayudar el que espera las pelotas?" "¿Podrán mantener por lo menos una picando?".

Esta propuesta generó profunda compenetración en la tarea y en el pique en sí mismo. Creo que, sin haberlo buscado expresamente, se logró una observación muy aguda del mismo a través de la pelota que los chicos iban a recibir. De algún modo debían calcular dónde la iban a encontrar para mantenerla picando, luego picar un poco a ciegas porque había que empezar a concentrarse en la segunda pelota que iban a recibir.

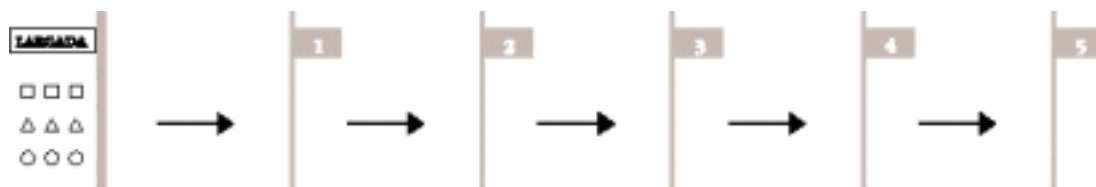
- Las actividades formuladas del 1 al 6 fueron "dictadas" intencionalmente con el fin de poder relevar rápidamente los logros y niveles de los chicos como resultado de las propuestas realizadas hasta ese momento.

- Las consignas en este caso definían una tarea bastante acotada para poder establecer qué le salía a cada uno, con el fin de ir ajustando las próximas propuestas que iba a efectuar ese mismo día...

Normalmente, no enseñé un contenido "hasta cerrarlo". Por el contrario, lo voy intercalando, entretrejiendo con otros contenidos posibles.

Juego

También experimenté un juego en tercer grado que los entusiasmó mucho.



El desafío era primero en forma individual: "¿Hasta qué línea podrían llegar picando sin tomar la pelota?". Varios arriesgaron un número. Fueron contabilizando y sumando en cada intento los números logrados, y probando alcanzar una línea más lejana cada vez (cuando se perdía la continuidad del pique, había que volver a

la línea 0). Luego en equipos, donde se turnaban para salir, y ellos mismos se encargaban de registrar con tiza los puntos logrados por cada compañero durante 2 minutos (tiempo marcado por mí con el silbato); al final efectuaron sus respectivas cuentas y establecieron cuántos puntos había logrado acumular cada equipo.

4. ¡SI LOS CONTENIDOS HABLARAN...!

En relación con anteriores propuestas, esta vez:

- Pude hacer una propuesta sobre el contenido "pique" que interesó mucho a los chicos de primero, segundo y tercero.
- Se pudo mantener la realización de esa habilidad durante periodos de tiempo prolongados, con gran interés de los chicos.
- Hasta ahora lo que había hecho eran adaptaciones más o menos logradas de lo que me habían enseñado sobre el pique para "grandes" y siento que, forzosamente, llevadas por mí a primer ciclo. Creo que estas propuestas están más próximas, se adecuan más, evolutivamente hablando, a las posibilidades de los chicos de primer ciclo, a lo que para esta edad significa un desafío, frente a lo que proponía antes y que invariablemente terminaba en ¿cuándo hacemos otra cosa?

Qué descubrí:

- Mi experiencia en el patio me ha demostrado que enseñar un contenido cualquiera no puede consistir, al menos únicamente, en hacer repetir una y otra vez una habilidad hasta que supuestamente "le salga a los chicos".
- Que para diseñar propuestas más cercanas a un desafío o problema por resolver (es decir, tratando de dejar de lado por ahora la imitación) me resulta imprescindible descubrir, actualizar la

mayor cantidad de aspectos posibles que involucra un contenido en particular.

- Siempre me propuse enseñar a "picar bien", pero hasta hace no mucho tiempo ese enseñar el "buen picar" consistía en mostrar e invitar a repetir infinitas veces el modelo de un buen picar.

De esta forma creo que delegaba casi absolutamente en los chicos la responsabilidad del esfuerzo por aprender. Eran ellos quienes debían ingeniárselas para hacerlo, en cómo copiar ese modelo. Mis intervenciones eran siempre en el aspecto "mecánico" del movimiento. Por ejemplo, si picaba la pelota muy baja, la consigna para ayudarlo era: "pegale o empujala con más fuerza". Era una corrección..., digamos..., externa, frente a un problema que presentaba por lo menos dos cuestiones: Una haber desconocido "la intensidad de movimiento" como cuestión central del contenido: "picar a diferentes alturas". Y, como consecuencia de ello, no haber propiciado la construcción de esa noción por parte de los chicos debido a que hasta ese momento no había formado parte de mi "intención enseñante". Mi cabeza estaba puesta exclusivamente en el mejoramiento mecánico de la habilidad del picar, como un todo que se adquiere simplemente por insistencia. A lo sumo lo que hice fue tratar de "facilitar esa copia" dividiendo el movimiento en partes y proponiendo soluciones para ellas, intentando luego integrarlas en un todo.

Otra cuestión está relacionada con algo igualmente profundo y se trata nada más, y nada menos que de mi propia ubicación frente al enseñar: "Yo sé... vos no..."; es decir "yo sé cuál es tu problema y te digo la solución". Una alternativa es buscar las formas de facilitar su personal visión, definición del problema, e intento de solución de las dificultades que se van presentando en su aproximación al conocimiento. Camino que constituye, en sí mismo, al menos otra forma de considerar la naturaleza de los chicos que tenemos enfrente, y de pensar qué incluye el mundo del aprender y del enseñar.

Cómo estoy intentando hacerlo ahora:

- En principio, dejé de obsesionarme por el logro inmediato de la habilidad en sí, trato de ver las cosas más como procesos, "en proceso". Trato de salir del esquema principio y fin del aprendizaje porque me resulta sumamente paralizante y poco realista. (Sobre todo en el sentido de que nunca se deja de aprender sobre algo, nunca se sabe "todo" sobre algo, siempre hay una vuelta más.)
- Nunca como ahora comprendí el significado de la palabra "facilitadores", porque me parece que es esa una de nuestras misiones esenciales. Es decir, cómo facilitar, ayudar a la apropiación de un determinado contenido por parte de los alumnos. Cómo erradicar el "yo lo di", yo lo enseñé, algunos lo aprendieron, otros no.

Pasos que considero indispensables (aunque mi proceso no fue para nada sistemático y descubrí muchas cosas a medida que intentaba enseñarlas): En mi camino personal primero me pregunté en qué consistía ese "buen pique", dos palabras que encierran una magnífica complejidad, que implican el manejo de una cantidad considerable de aspectos.

Para un primer ciclo pensé:

- control del impulso dado a la pelota,
- control de la dirección dada a la pelota,
- control del ritmo de pique,

- coordinación del ritmo de pique con el del desplazamiento,
- independencia del pique para atender a otras problemáticas,
- descubrimiento del espacio, es decir, del lugar más propicio para efectuar el pique de acuerdo con: a) que facilite el pique en sí mismo, b) que facilite el desplazamiento mientras se pica, c) que facilite cambios de dirección, d) otros de los que todavía no me di cuenta,
- apreciación de los aspectos temporales del pique: observación de la velocidad de regreso desde el piso de la pelota.

En relación con el propio cuerpo:

- el contacto entre la mano y la pelota, cómo se produce, dónde se produce, dónde sería conveniente que se produjera, cuándo se produce, con qué parte primero, cómo, de qué forma se imprime la fuerza (¿es un golpe seco?, ¿es un acompañamiento?...), cuál es la colocación ideal de la mano para ejercer de mejor modo la presión sobre la pelota.
- hasta qué altura conviene picar la pelota de acuerdo con las circunstancias.

En fin, tratar de imaginar todos los aspectos que involucra ese "buen pique", es decir, todo lo que para mí implicaría el aprendizaje de un contenido, es lo que creo que me permitió comenzar a pensar las propuestas de otra forma, o bien resignificar algunas conocidas. Elegir mejor las actividades de aprendizaje de modo que los chicos pudieran plantearse como problema a resolver (a través de las actividades) aquellas cosas que nosotros sabemos de antemano que son imprescindibles para efectuar un buen pique. ¿Cómo puedo garantizar que las actividades que propondré incluirán estos aspectos, si yo misma los desconozco?

Lo que me sucede, cada vez que quiero enseñar un contenido, es que para plantear un "problema" tengo *necesariamente* que saber qué problemas

presenta esa habilidad, qué componentes, qué variables, o poder detectarlos en un juego o actividad ya conocida por mí. De lo contrario tendré a los chicos de primer ciclo picando, a unos

les saldrá y otros no, y no sabré muy bien por qué, ni qué nueva propuesta realizar para propiciar la aparición de soluciones a ese problema.

5. ENSEÑANDO A PICAR, APRENDÍ MUCHAS COSAS...

El camino en el que estoy empeñada ha discurrido:

- Desde unos ejercicios más o menos atractivos, con variantes, buscando una especie de variedad de estímulos *"para que el chico no se aburriera de picar"*, hasta una propuesta donde la *diversidad guarde una estrecha relación con los diferentes aspectos del picar*.

- Desde una forma de enseñar en la que yo me constituía en una especie de emisora compulsiva de variedad y cada chico tomaba lo que podía (algunos se daban cuenta de algunas cosas, otros no, y así seguía con el "a Juan le salió en seguida, en cambio, a Pedro... no"), hasta el planteo de situaciones diferentes que confronten al chico con el "cómo puedo enfrentar este desafío" en lugar de cómo imito este ejercicio que me muestra o dicta la señorita.

- Desde una propuesta de enseñanza donde lo más importante era el logro de la ejecución correcta de un determinado movimiento, o donde se consideraban como inacabados los resultados que no coincidieran con el modelo, hasta unos resultados tomados como productos del proceso que hizo cada alumno, del resolver propio de cada chico.

- Desde una supuesta exploración de actividades totalmente abierta y sin un rumbo demasiado claro, hasta una situación problemática que circunscriba uno o más conocimientos en particular con el fin de ayudar a los chicos a poner la

mirada o la atención sobre determinadas cuestiones que propician la elaboración de nociones sobre lo que se está resolviendo.

- Desde una situación en la que las resoluciones constituyen casi siempre actos de imitación obediente, hasta otras donde el *"porqué" hacerlo de una determinada manera y no de otra sea el producto de una elaboración personal*, donde la selección de una determinada forma de hacer (dejando de lado otras) sea el resultado de una operación racional.

- Desde tratar de pasar del "a tal nene esto no le sale" (endosándole absolutamente la responsabilidad de aprender), hasta poder definir el porqué no le sale, qué es lo que no puede resolver y *en qué falló nuestra propuesta que no pudo incluir una resolución exitosa por parte de ese chico*.

- Desde una clase donde algunos aprenden las cosas y otros no, hasta una propuesta que facilite que todos puedan aprender algo en relación con un contenido específico y en relación con su propio punto de partida.

- Desde unas consignas que aprueben o desaprueben la cercanía al modelo propuesto, hasta consignas de orientación que provoquen la conceptualización, la definición de los problemas y sus posibles soluciones con el fin de apuntar hacia un conocimiento de una naturaleza totalmente diferente del de la imitación mecánica de un modelo.

Buscando las bases del remate en primer ciclo

Bloque 2

LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA EN PRIMER CICLO

La propuesta realizada con primer ciclo surge como el resultado de haber empezado aproximaciones al tema del remate en sexto y séptimo grado. En ese momento me pregunté qué cosas había propuesto en los anteriores ciclos, que en particular tuvieran que ver con las estructuras de movimiento de las que participa la técnica del remate. Recordé algunas: había trabajado variedad de coordinaciones similares jugando con pelotas de tenis, que implicaran correr, picar y conectarse de diferentes formas con objetos. Estas propuestas correspondían a 4º y 5º grado, en primer grado nada concreto, por lo cual se me ocurrió probar estas propuestas paralelamente a la efectuada en 7º grado.

Primero, segundo y tercer grado

GRUPOS ENTRE 18 Y 24 CHICOS APROXIMADAMENTE.
JORNADA SIMPLE. NIVEL SOCIOCULTURAL: ECONÓMICO BAJO.

Contenido

Intercepción de trayectorias descendentes con el propio cuerpo y con objetos varios.

- "Formen grupos de cuatro o cinco chicos. Cada grupo tendrá un globo: ¿Será posible mantenerlo en el aire entre todos?"
- "¿Qué puede pasar si no tenemos cuidado al impulsarlo?"

Los chicos enuncian los peligros y cuidados, si se acercaran sin control, si fueran todos juntos hacia el globo, etc. Iniciada la actividad, se alejaron demasiado del lugar inicial y comenzaron a chocar con otros grupos; entonces, mientras continuaban jugando, marqué en el suelo unos círculos (de aproximadamente 2,5 m de diámetro).

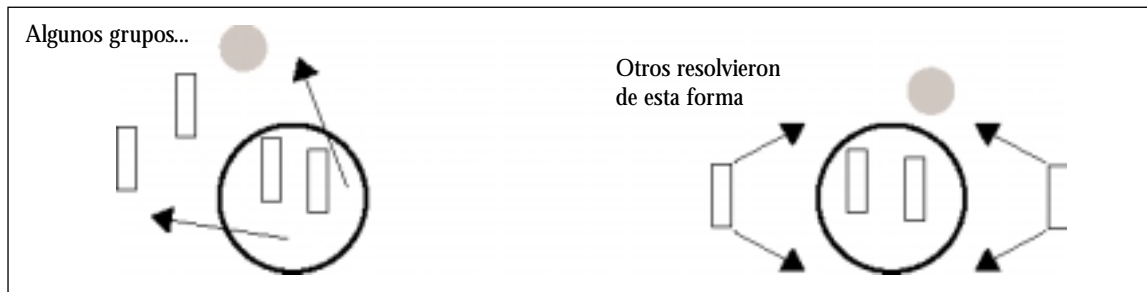
- "Ahora: ¿ven los círculos marcados en el suelo? ¿Les parece posible mantener el globo dentro del círculo pero sin que se caiga al suelo?"
"Pueden ingresar al círculo, pero hay que evitar que el globo se aleje de él... ¿cómo podrían hacer?"



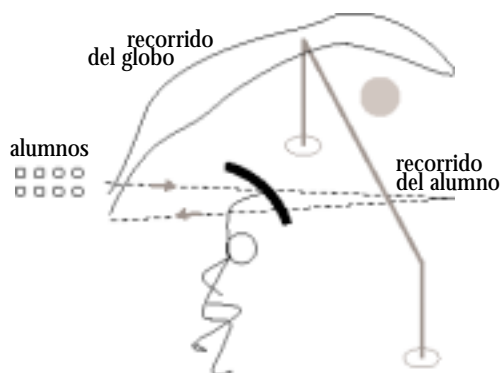
- o "Ahora dos chicos adentro, dos afuera. Los de afuera intentarán hacer caer el globo dentro del círculo; los de adentro, impulsarlo de modo que caiga afuera. En ningún caso se puede

"tomar" el globo, sólo pegarle, "impulsarlo" (inmediatamente surgió el tema del espacio).

Luego de unos minutos de juego agregué el tema de los puntos o goles.



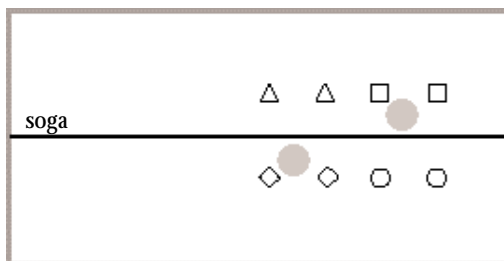
Los chicos están organizados en columnas, el primero de cada una de ellas tiene en sus manos la mitad de un *flota-flota* de los utilizados para natación. Enfrente, una soga elástica a la altura de una red de voleibol.



Bajo una organización de relevo simple en columnas...:

- o "Van a tratar de trasladar el globo utilizando el *flota-flota* para impulsarlo hasta llegar al elástico y hacerlo pasar sobre él. Siempre manteniendo el globo en el aire (la soga atraviesa el patio a modo de red de voleibol). Luego tratarán de regresar al lugar de partida y entregar el *flota-flota* al compañero evitando que el globo tome contacto con el piso."
- o "Ahora probemos con las raquetas de tenis (de plástico)." Formé muchos equipos ya que el desplazamiento con el globo y la raqueta es lento. Sin que mediara ninguna puntuación todos querían que su globo avanzara más rápido.

Algo interesante: la propuesta promovió "naturalmente" la aparición del golpe con el brazo extendido hacia arriba ya que, en su ansiedad de hacer avanzar el globo lo más rápidamente posible, no esperaban a que bajara, es decir que, cuando mínimamente se encontraba a su alcance, extendían el cuerpo por completo y el brazo "para llegar" y algunos comenzaban a saltar.



En cuartetos, dos alumnos de un lado de la soga, dos en el opuesto. La idea de proponer esta especie de voleibol de grandes provino del pedido de los propios chicos, quienes, seguramente contagiados al observar a los chicos de tercer ciclo durante los recreos en las canchas reglamentarias para 3 vs. 3, quisieron imitarlos.

No marqué canchas pequeñas, simplemente les dije que: "La idea del juego consiste en evitar que el globo pique en nuestro campo mientras tratamos que caiga en el contrario, y no se puede tomar el globo con ambas manos".

En tercer grado propuse contar los puntos e intercambiar unas parejas con otras. Les encantó, la clase llegó a una especie de clímax maravilloso, difícil de superar con otras actividades.

COMPUESTO POR 16 CHICOS DE MUY DIFERENTES NIVELES DE DESEMPEÑO EN GENERAL.

Contenido

Remate (la idea central que guiará las consignas de la exploración estará dada por propiciar el encuentro con la pelota en suspensión y con la mano a la máxima altura posible).

EN FORMA INDIVIDUAL:



- o "Trotar por el espacio y tratar de impulsar con alguna parte del cuerpo las pelotas suspendidas a diferentes alturas (siempre por encima de la altura aproximada de sus cabezas)."
- o "Ahora sigan probando con cualquier parte del cuerpo pero hay que hacerlo en suspensión" (ellos conocen el concepto porque ya hemos trabajado golpe de manos altas en suspensión). Se supone que tendrán que seleccionar la altura de pelota que les permita pegar en suspensión con la parte del cuerpo elegida.
- o "Quien no lo haya hecho..., ¿puede probar con la cabeza?"
- o "Ahora extiendan los brazos y midan cuál es la pelota que no alcanzan desde el suelo con la mano, pero que no esté tan lejos como para que no lleguen de ninguna forma..., ¡traten de golpearla!"
- o "¡Ahora prueben con una un poquito más alta que la anterior!"

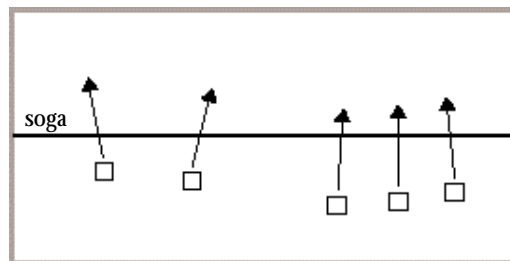
EN PAREJAS, UNA PELOTA: utilizamos pelotas blandas de voleibol.

- o "Intentarán golpear la pelota lanzada por ustedes mismos, mientras se encuentren en el aire, es decir, en suspensión..., ¿con qué partes pueden impulsar la pelota mientras están en el aire?" Surgen diferentes respuestas: con la cabeza, con las manos –golpe de arriba en suspensión–, con el hombro, con el pecho al estilo fútbol, con una sola mano.
- o "Ahora la pelota será lanzada por un compañero con 'globo' –ellos ya saben que significa con una parábola que 'dé tiempo al compañero'–, el otro tratará de golpearla con alguna parte del cuerpo de la cintura hacia arriba antes de entrar en contacto con el suelo."

- o "Uno de ustedes hará rebotar la pelota contra el suelo, y luego del pique el compañero de enfrente tratará de cabecear pero en suspensión."

SOGA ELÁSTICA COLOCADA A LA ALTURA DE CABEZA DE LOS CHICOS.

- o "En parejas enfrentados, sogas de por medio. Autolanzarse la pelota y buscar una forma de pasarla del otro lado de la sogas mientras se encuentran en el aire."

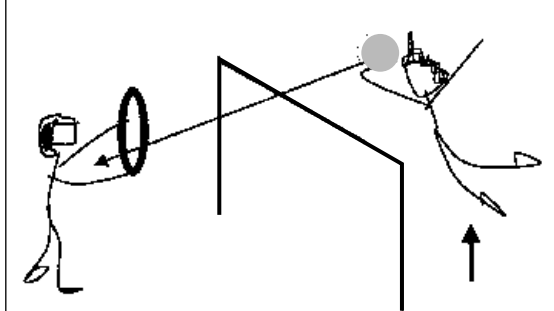


- o "Ahora, si además de pasarla sobre la sogas, la hacen picar dentro del campo contrario, obtendrán dos puntos (luego de haberle pegado en el aire), sino vale un punto."

Subo de a poco la sogá y...

- o "Y ya no vale tocar la sogá al impulsar la pelota" (ya que los chicos apoyaban el brazo sobre ella empujándola hacia abajo).

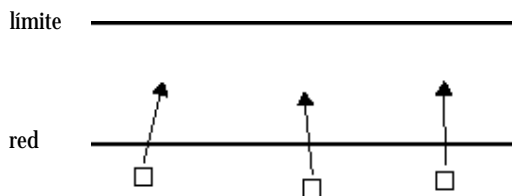
SE SOSTIENE UN ARO EN FORMA PERPENDICULAR AL SUELO



- o "Pueden tratar de golpear la pelota en el aire y embocar en el aro vertical."

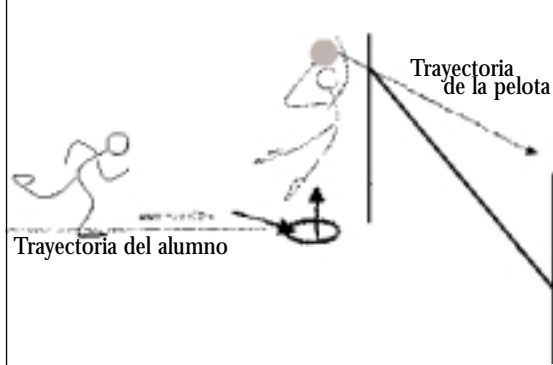
Juego

- o "En equipos, quién puede autolanzarse la pelota y tratar de golpearla haciéndola pasar sobre la sogá y que caiga en el campo contrario."



Cada alumno tendrá un aro y una pelota, de un lado de la sogá elástica (que apenas superará la altura de sus cabezas), el compañero del otro lado colabora devolviendo la pelota, luego cambio.

- o "Ubicados a unos 2,5 metros de distancia de un aro intentarán realizar tres acciones: 1. autolanzarse la pelota tratando de que caiga sobre el aro, 2. desplazarse hacia el aro, 3. impactar la pelota mientras el cuerpo no está en contacto con el suelo."



La inclinación de la sogá facilita la posibilidad de seleccionar el lugar más propicio para la altura de cada alumno.

¿CÓMO CONTINÚA?

A partir de esta experimentación y exploración acerca de cómo encontrarse o tomar contacto con la pelota en el aire les propongo que comiencen a poner la mirada en ciertos puntos con el fin de ayudar a construir un gesto eficaz.

- o "¿Cerca de qué parte del cuerpo creen que conviene que caiga la pelota?; en el momento de golpear, ¿dónde se colocaron en relación con la caída de la pelota?; no se fijaron, ¿pueden fijarse ahora?" "Dónde conviene que se lancen la pelota para: golpearla con comodidad, o que adquiera la trayectoria deseada."

Plantean hipótesis o experiencias sobre lo que ya han ido probando, y vuelven a la actividad pero con una dirección de análisis y reflexión.

- "¿Con qué parte de la mano conviene pegarle? ¿Por qué?"
- "¿Para qué creen que sirve esta técnica, este remate de la pelota? ¿Qué facilita?, ¿qué problemas trae?"

- "¿Por qué razón usarían este recurso en el juego?, ¿qué nos proporciona...?"
- Hipótesis.

REFLEXIONES

Observando jugar a 6º o 7º grado me preguntaba qué contenidos habré omitido enseñar (o no profundicé lo suficiente): no tienen en claro una somera utilización del espacio de ataque, no pudieron construir el manejo del espacio cuando efectúan una marca personal, no visualizan como relevante saltar cerca de la red para rematar, haciéndolo en cambio a pie firme. Así podría continuar con todas las dificultades que detecto en mis alumnos y obviamente me obligan a preguntarme por mi propuesta. Lo que sucedió esta vez es que traté de ver el camino en el "sentido inverso", intentando buscar el hilo conductor que atraviesa los contenidos hasta llegar al primer ciclo.

Hasta ahora la sensación personal era: "si enseño todos estos contenidos que propone el *Pre Diseño* para el primer ciclo "seguramente", cuando los chicos tengan que aprender, por ejemplo, los deportes propiamente dichos, ya estarán preparados para hacerlo (aludiendo al ejemplo que nos ocupa: "preparado para aprender el remate"). Pero este pensamiento fue, por lo menos, poco realista ya que:

- a) Por diversas razones, entre ellas el tiempo, es muy difícil abarcar "todos los contenidos" o por lo menos enseñarlos en profundidad; se nos impone entonces una inevitable selección que conlleva un descarte.
- b) Independientemente del criterio de la diversidad de experiencias con el que todos acordamos en principio, sabemos que hay varios factores concretos que condicionan esa selección.

La inclusión en las competencias intercolegiales en toda la Capital Federal de algunos deportes (*handball*, fútbol, voleibol, atletismo), es una de ellas y está definiendo por acción o por omisión una política determinada en relación con cuál será el centro real de nuestra práctica docente y cuáles los deportes descartados como consecuencia casi siempre de condicionamientos de orden material, cultural, de formación profesional, etcétera.

Es decir que obligados a elegir, como de hecho lo estamos, por lo menos sería aconsejable garantizarnos que aquellas estructuras de movimiento que específicamente definen las habilidades de los deportes mencionados formen parte de nuestras propuestas de primero y segundo ciclo.

Esto *no significa en absoluto que debemos circunscribirnos exclusivamente* a ellas sino decir que, al menos éstas, no deberíamos dejar de enseñarlas. Me parece imprescindible racionalizar un poco la secuenciación de contenidos a lo largo de los tres ciclos.

Esta visión del camino "al revés" que me sucedió al plantear el trabajo de remate y, como consecuencia del mismo, el de los globos en primer ciclo, me facilitó determinar qué contenidos son indispensables para lograr luego otros más complejos, es decir "seguir el hilo" que atraviesa los contenidos. Me ayuda también, en gran medida, a guiar la atención de los chicos en los sucesivos planteos, como a aprovechar situaciones que, a veces un poco fortuitamente, presentan cuestio-

nes relativas a nuestra selección y que podemos hacerlas colaborar en el sentido deseado.

Qué descubrí:

- Que cuando pienso en la exploración (como en este caso del remate) busco "distintas maneras de...", en contraposición a la enseñanza de un gesto totalmente definido y con unas características bien concretas como la carrera previa, el salto y descarga del golpe con una intención espacial definida.

- Que si quiero que lo chicos lleguen, digamos, de forma "indolora", es decir naturalmente, sin "forzamientos", a ciertas habilidades, deben aprender las estructuras básicas que esas habilidades involucran, desde temprano (sin mencionar el voleibol, ni nada que se le parezca).

- Que la propuesta de actividades o juegos donde no se juega el "me sale o no me sale" atenua los contrastes iniciales que muchas veces paralizan a un grupo significativo de alumnos.

- Que las actividades que confrontan a cada chico consigo mismo, con su propio poder hacer, me dan más resultado que las propuestas que de alguna manera terminan confrontando a los que "saben" con los que "no saben".

- Que el trabajo propuesto en esta línea intenta crear una especie de red de seguridad para los chicos con más dificultades, un camino que les permita tener una mínima sensación de éxito, para evitar que se instale en sus cabezas el "a mí eso no me va a salir ni por casualidad". Siento que funciona como un regulador de la intensidad de logro.

- Que en muchos casos presentar una habilidad como desafío *per se* funciona para algunos alumnos como un gran desalentador, por lo que pretendo llegar de otra forma, y en lo posible, todos juntos.

- Que crear una red de experiencias lo más amplia y fuerte posible permitirá que los chicos puedan luego apoyar los "detalles" de los modelos digamos "puros". Es decir, de ese gesto técnico definido y que constituye una síntesis técnica de movimiento muy acotada y muy difícil de aprender en su complejidad.

- Que esa red de seguridad construida desde el primer ciclo asegura la posibilidad de aprendizaje en el tercer ciclo, por lo que se constituye en una forma privilegiada de asegurar una Educación Física para todos.

Esta idea de Delia acerca de "la red de seguridad" como garantía de que todos aprendan, de que la escuela asegure posibilidades y no profundice las diferencias llamadas "de nivel", nos propone el análisis de los contenidos, su secuencia y el "cómo" enseñarlos. A la vez plantea la necesidad de hacer acuerdos institucionales en este sentido (que evidencia como posible el proyecto de los profesores de la Escuela N° 8 del Distrito Escolar 15° presentado en el documento *La enseñanza de contenidos de Educación Física en diversos ámbitos* de la serie Aportes para el desarrollo curricular).

Este concepto que nos ofrece Delia resulta una maravillosa conclusión y una "puerta de entrada", simultáneamente, de los siguientes relatos.

Viviana Z., Viviana A. y Mariano cuentan sus búsquedas y describen formas de incluir las reflexiones de los chicos en la trama del proceso de enseñanza

de modo de ir configurando ese difícil tejido en el que las respuestas de los chicos dan lugar a la construcción de la próxima consigna; de tal forma, que los avances y descubrimientos de los chicos se integran en la presentación de otro problema por resolver, para que todos puedan enfrentar desafíos y superar dificultades.

Estos colegas también nos muestran otras formas de abordar la enseñanza de algunos contenidos, como es el caso de los apoyos o el rol adelante, que muchas veces estuvieron encerrados en enfoques mecanicistas.

Las preguntas que ayudan a reflexionar

PROFESORAS: VIVIANA ZAPPOLI Y VIVIANA ARCE.

ESCUELA N° 8, DISTRITO ESCOLAR 12°

ESCUELA MUNDO NUEVO. ESCUELAS N° 6 Y N° 8, DISTRITO ESCOLAR 12°

Al intentar llevar a la práctica la propuesta de enseñanza que plantea el *Pre Diseño Curricular*,³ reflexionamos críticamente sobre nuestra forma de enseñar. Dónde poner la mirada, qué queremos enseñar, cómo dar las consignas, cómo generar preguntas para que los chicos se involucren en la clase, a qué apuntamos con las preguntas, etc... Cómo generar un espacio dentro de la clase para promover el intercambio entre los chicos y cómo incorporar estas reflexiones para abordar aprendizajes sucesivos. Decidimos realizar una serie de clases donde los niños reflexionaran sobre la acción, asociando, relacionando, descubriendo errores, etcétera.

NOS PROPUSIMOS COMO DOCENTES AL CONTAR NUESTRAS CLASES:

- Mostrar otros modos de recrear los contenidos de siempre.
- Enseñar los contenidos a partir de esta mirada.
- Compartir las experiencias realizadas en este sentido.

Poner la mirada en la reflexión a partir de una pregunta implica hablar de cómo es la pregunta.

Nos planteamos: ¿Qué tipo de preguntas hacemos? ¿A qué apuntamos cuando preguntamos? ¿Cómo preguntamos? Algunos ejemplos: ¿Qué necesitan para jugar a este juego? ¿Cómo pueden hacer para...? ¿Qué tiene que hacer el que persigue? ¿Qué pueden hacer para que no los atrapen? ¿Cómo pueden salvar en equipo? ¿Cómo se pueden organizar para...?

La pregunta tiene un peso importante en la forma de proponer una actividad en la clase..., y somos conscientes de lo acertado o desacertado de algunas de nuestras preguntas. Por esto tuvimos muy en cuenta que una consigna puede contener una pregunta; y a la inversa, una pregunta se puede utilizar como consigna. No vamos a hacer diferenciaciones entre la pregunta y la consigna. Si vamos a poner la atención en las preguntas que les permitan a los chicos reflexionar: prestar atención, observar, comparar, relacionar, descubrir, deducir, comparar.

En cuanto a las consignas pretendemos que les permitan "hacer", por esto ponemos especial atención al intentar, probar, investigar con la acción. Y también intentamos muchas veces

³ *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, op.cit.*

tomar las respuestas y transformarlas en consignas que posibiliten seguir avanzando.

Nos propusimos pensar en preguntas generadoras de planteos simples e interesantes al mismo tiempo, para lo cual debimos pensar en la manera de repreguntar una y otra vez, al observar la acción, en varios momentos de la clase. También tuvimos en cuenta la actitud con la cual recibimos las diferentes respuestas y aportes de todos los chicos. Y poniendo énfasis en atender a las respuestas, fue posible percibir las posibilidades e indicios con los que cada uno contaba para resolver las propuestas. Todas las respuestas de los chicos nos brindan la información de lo que ellos pueden hacer acorde con sus posibilidades; está en el docente poder enriquecer esas respuestas.

QUÉ OBJETIVOS NOS PROPONEMOS FRENTE AL GRUPO DE ALUMNOS

- Ejercitar la reflexión previa, durante y posterior sobre la acción.
- Plantearles a los chicos por medio de preguntas: situaciones motrices para reflexionar y situaciones conflictivas por resolver.
- Comparar las diversas estrategias de otros y las propias.
- Verbalizar sobre la acción como medio de conscientizarla (cómo, dónde, de qué manera).
- Crear un espacio de reflexión en cada clase y ejercitarlo.
- Ejercitar el registro y la verbalización de sensaciones propioceptivas y exteroceptivas.

LOS SIGUIENTES TRABAJOS SURGEN DE LA NECESIDAD DE LLEVAR A LA PRÁCTICA LO EXPUESTO.

PROFESORA: VIVIANA ZAPPOLI
ESCUELA N° 8, DISTRITO ESCOLAR 12°
GRADO: 3°

Primera clase

Mancha pelota

Contenido

Evaluación por parte de los niños de las habilidades que se ponen en juego y sus propios desempeños en las mismas.

Reglas

- No caminar con la pelota.
- No más de tres segundos la pelota en la mano.
- Quemar de la cintura para abajo.

Al comenzar la clase nos reunimos en rueda, esto me facilita ver todas las caritas, expresiones, participación. Además es el momento de que quede bien claro qué se va a hacer en esa clase y que los niños puedan plantear las dudas.

Consigna

"Hoy van a jugar a la 'Mancha pelota'." Además de jugar, cada uno se deberá fijar qué se necesita para jugar bien a este juego, y si les sale bien, o no tan bien, si a veces fallan.

En este camino de la reflexión, creo que son aspectos importantes que los niños puedan prestar atención, observar, relacionar, descubrir errores y que puedan analizar lo hecho. Lograr que los niños presten atención, se fijen en algo, es un desafío permanente, ¿cómo pregunto?, ¿cómo los guío?

Al terminar el juego, los reúno nuevamente, y les pregunto:

- "¿Qué 'habilidades' (nunca había utilizado el término con ellos) se necesitan para jugar bien a este juego?"

Generalmente nos reunimos en rueda y ejercitamos levantar la mano para contestar una pregunta, para ir aprendiendo a respetar el turno para hablar y escuchar a los otros. Algunos se impacientan por contestar; otros por seguir jugando, algunos están muy atentos y otros no tanto. A lo largo de las clases noto que el intercambio grupal funciona como un despertar en cadena de aquellos que hablan menos o participan menos.

A la pregunta los niños responden: "Esquivar, lanzar, tener puntería, frenar, saber correr, ser hábil y fuerte, caída (cuando caigo, ruedo como un rodillo)." No podía creer que los niños estuviesen contestando con tanta claridad ¡sobre las habilidades!

Volví a preguntar: "¿Qué les parece que tienen que practicar más?" Los niños respondieron: "Yo, nada." "Yo puntería, porque tiro y no le pego." "Claro, porque para jugar a Mancha pelota hay que tener puntería." "Yo necesito practicar todo, porque no tengo mucha fuerza cuando tiro la pelota." La mayoría sentía que tenía que practicar puntería por el deseo de "querer quemar" cuando elegían un blanco. Les propuse ejercitar la puntería para las próximas clases.

Cuando pregunto siempre anoto las respuestas, las ideas que van surgiendo, pues, a partir de lo que los niños van descubriendo, podré seleccionar las actividades de las siguientes clases. A ellos les gusta que anote, parece que los estimulara a pensar respuestas, y a mí me gusta recordarles en otras clases lo que ellos fueron diciendo.

Si mi intención había sido que los niños tomaran conciencia de sus posibilidades y limitaciones y los aspectos que tenían que reforzar, sus respuestas superaron mis expectativas y me permitieron abrir otros planteos.

A partir de una situación y el acercamiento del grupo a la tarea se delineaba un proyecto de diferentes contenidos vinculados alrededor de un juego: "Mancha pelota".

Segunda clase

Retomando lo enseñado en la clase anterior, les propuse ejercitar la puntería.

Consigna

CADA UNO CON UNA PELOTA. "Van a lanzar hacia arriba, y dejarán caer la pelota en una parte del cuerpo que ustedes elijan."

Al observar la actividad, me pregunto si lo que consideré como más sencillo para comenzar, en realidad era más complejo, pues era importante la coordinación necesaria para acomodar todo el cuerpo a la caída de la pelota. Sin embargo, los niños se muestran interesados, resulta un desafío para ellos comprobar si lo logran o no, aparecen distintas respuestas. En general, a veces lo logran y a veces no.

Los reúno y pregunto: "¿Les resulta difícil?" Algunos contestan que sí, otros que no. Otros dicen que algunas veces les sale y otras veces no. Vuelvo a preguntar: "¿Por qué será que algunas veces no sale?" Algunos responden: "Porque

tenemos que calcular." "Porque no medimos." "No miramos bien dónde cae la pelota." "No medimos la fuerza para lanzar."

¡Qué maravilla! ¿Me están hablando de anticipación, trayectorias, tono muscular? Cada vez que pregunto, se abre un abanico de posibilidades. ¿Qué hacer? Les propongo poner más atención en estas cosas, mirar muy bien, tratar de calcular, y ver qué pasa con más fuerza y menos fuerza. Todo esto en una nueva actividad.

EN PAREJAS, CADA UNO CON UNA PELOTA.

Uno sostiene la pelota a distintas alturas, y el compañero trata de lanzar la suya, para hacer puntería.

Durante esta práctica, una pareja lanza simultáneamente y trata de que las pelotas choquen en el aire. Les propongo tomar esta idea.

A veces tomo emergentes en la clase que considero mantienen el interés, y pueden enriquecer el mismo contenido.

La actividad no resulta sencilla, pero los niños se muestran interesados por resolverla. Noto que dos parejas lo logran, y les pido que muestren sus resoluciones. A la pregunta "por qué lo logran", los niños de la primera pareja responden: "Los dos tiran al mismo tiempo (simultaneidad), pero Franco tira desde abajo y Lucas desde arriba (¿variable espacial?)". Los niños de la otra pareja observada comentan: "Porque Luis Alberto la tira primero y Gabriel después (sucesión) y ya sabe por dónde va a ir la pelota". "Es más fácil que si la tiran al mismo tiempo." Evidentemente los niños percibieron un suceder en las acciones (tiempo) y una dirección en el lanzamiento (espacio).

Sí, hacerles registrar lo que percibieron y retomarlo en otro momento cobra un sentido diferente. ¿Y no afianza el conocimiento?

Tercera clase

Me pareció interesante el desafío. Recordé junto con los niños la ejercitación de la clase anterior, donde en un caso uno tiraba primero y otro tiraba después; y en el otro ejemplo los dos tiraban al mismo tiempo. Les propongo reunirse de a tres.

Consigna

"Cada uno inventa un movimiento, y lo van a realizar, primero uno, después el otro y a continuación el tercero. Repitan este esquema varias veces."

Un grupo interpretó que los movimientos tenían que ser "como si" tuvieran la pelota; esto les dio claridad y soltura de movimiento, y ayudó a resolver rápidamente la propuesta. Con los otros grupos tuve que ir aclarando la consigna y ayudarlos para que logran un producto.

Los niños vuelven a la práctica tratando de probar esas opciones, ahora son más los que lo logran. Es interesante observar cómo siguen enriqueciendo la propuesta. Una pareja busca la simultaneidad; después del choque de pelotas, corren a buscarla, vuelven a su lugar y tratan de sentarse simultáneamente. Otra, en el momento del choque de pelotas, hacen "media luna" y tratan de agarrar la pelota al mismo tiempo (¿habilidades combinadas?).

El hecho de que aparezca en la clase la sucesión y la simultaneidad, puesta en palabras por los niños y con la claridad de la acción jugada por ellos, me hace pensar si aprovechar esta oportunidad en la siguiente clase, o continuar con puntería. ¿Cuánto permiso me doy?

Luego cada grupo mostró su esquema. La mayor dificultad estaba en la continuidad, es decir que lo repitieran varias veces, pero también en la superposición de movimientos. No dije nada, pero les pregunté "si salía bien". Al observar a un grupo, los niños registran: "Juan lo hizo al mismo tiempo que Matías", "Gabriel no esperó que hiciera su movimiento Pablo". Propuse una nueva consigna.

Consigna

"Van a probar poniéndole un sonido al movimiento, tal vez los ayude a respetar los tiempos." La propuesta tiene su dificultad, los grupos vuelven a mostrar; por momentos se logra y por otros se pierde. El tiempo exacto para un movimiento, realizado en el momento oportuno, es todo un desafío.

Circuito de estaciones

1. Embocar la pelota de trapo en el neumático que dos compañeros se pasan rodando.
2. Los niños, con un embudo, se pasan la pelota; después del pique, la dejan caer dentro del embudo.
3. Un niño sostiene dos discos de cartón. Los mueve lentamente. Sus compañeros tratan de hacer puntería.
4. Tirar al cuadrado dibujado en la pared.
5. Tirar al aro de básquet.
6. Lanzar a los conos ubicados en el banco.

Los niños ya conocen el circuito de estaciones. Luego de rotar por todas ellas, les pregunto: "¿Qué estación les resultó más difícil?". Responden: "El de la rueda y el de los discos". Insisto: "¿Por qué?". Contestan: "Porque se movían", "porque uno calcula pero después se mueve".

Les comenté que cuando hacíamos puntería, le tirábamos a un blanco. Y que en este circuito

había blancos fijos y blancos móviles. Propuse volver a hacer el circuito, y descubrir qué otras diferencias había entre las estaciones.

Los niños comentan: "Algunos blancos son pesados". "¿Pesados?", pregunto. "No, la pelota de básquet es pesada", indica uno de ellos. Intervengo otra vez: "¿Entonces había diferencias entre las pelotas?" Responden: "Sí, algunas son más chicas y otras más grandes", "unas son de trapo, otras son de tenis". Pregunto: "¿Qué otras diferencias había?" Los chicos hablan de distancias de trayectorias, de distintas alturas...

Posibilitar que los niños reflexionen sobre su hacer va enriqueciendo la propuesta y permitiendo que encuentren otras referencias que los ayuden a mejorar su disponibilidad corporal. Evaluar el propio desempeño y hacer consciente sus posibilidades y limitaciones ayuda a superarse.

Apoyos en todo el sentido de la palabra

Bloque 2

PROFESORA: VIVIANA SANDRA ARCE
ESCUELA MUNDO NUEVO. ESCUELAS N° 6 Y N° 8, DISTRITO ESCOLAR 12°

UN ABORDAJE DE LOS APOYOS

En un primer momento me planteé: ¿qué es un apoyo?, ¿por qué es necesario explorar y ejercitar los apoyos? Como primer paso recurrí al diccionario: "apoyo: lo que sirve para sostener; punto de apoyo // apoyatura // Fundamento, base (sinón. sostén) // Fig. Protección, auxilio (sinón. asistencia, socorro)". El apoyo sobre una superficie implica una entrega de peso, una organización corporal en relación con uno o varios puntos de apoyo.

Por otra parte comencé a buscar fundamentaciones desde el desarrollo de la motricidad en el hombre que me llevaron a los orígenes de la constitución de la imagen corporal, la idea del esquema corporal y la formación del individuo.

[...] "La imagen del cuerpo es construida. En esta construcción no sólo se utilizan las experiencias actuales, sino también las pasadas y la función de la memoria es tener listo el material para la nueva organización." "El conocimiento de nuestro propio cuerpo es el resultado de un esfuerzo permanente. No hay desarrollo del modelo postural del cuerpo que se deba tan sólo a factores internos."⁴

La idea es que el individuo va construyéndose a medida que se vincula con el mundo.

El niño va explorando, en un primer momento, puramente a través del movimiento, y esto le permitirá conocer y conocerse, construir la idea del mundo y construirse como persona independiente. Cuando es pequeño, encuentra en el movimiento una necesidad y en el "invertimiento" de los objetos el reaseguramiento de sus límites. La noción de apoyo permite al niño construir su contorno, sus límites: donde yo termino empieza el piso, o el otro.⁵

Así fue como, después de reflexionar, pude notar que presenciamos muchas situaciones donde los apoyos firmes y entrenados en explorar cosas (tanto en experiencias y en percepciones) nos permiten tener una manera diferente de plantarnos frente a la vida cotidiana. Entonces decidí investigar este contenido tratando de buscar otras maneras de enseñarlo.

⁴ Bibliografía consultada: *La evolución psicológica del niño* de Henri Wallon; *Los organizadores del desarrollo psicomotor*, por Myrtha Chokler.

⁵ Bibliografía consultada: *Acercas de la practica psicomotriz* de Bernard Aucouturier.

A continuación presento una secuencia de clases que rescatan algunas experiencias en esa búsqueda: apoyo y contacto; y una serie de conte-

nidos asociados partiendo de dos abordajes, en grupos diferentes, y teniendo en cuenta la expresividad en la clase de Educación Física.

APOYOS DIFERENTES...

Primera clase

GRUPO DE SEGUNDO GRADO DEL PRIMER CICLO DE EGB.

En un grupo, donde hicimos varias experiencias de los apoyos a principio de primer grado, volvimos a explorar el contenido en segundo grado.

Como ellos ya tenían la idea de lo que es un apoyo en Educación Física, decidí buscar otra manera de retomar lo visto. Al iniciar la clase pregunté: "¿Por qué creen que es necesario aprender a apoyar bien el cuerpo? ¿Por qué hay que ejercitar los apoyos?". Respuestas de los chicos: "Para poder caminar bien, para mantenernos de pie, para crecer y ser ayudados, para no caernos".

Estas respuestas revelan lo que ellos conocen y comprenden de por qué es necesario abordar los apoyos, según su visión, que no se aleja de la realidad.

Luego les pregunté: "¿Cómo tiene que ser un apoyo?". "Fuerte y duro", contestaron. "¿A qué llaman fuerte y a qué llaman duro?", insistí. Fuerte, era que tenía fuerza y no se caían. Duro, era que se mantenía así duro (mientras uno de ellos me mostraba con sus brazos un gesto de tensión).

Dos términos que para ellos, por su propias explicaciones posteriores, significaban: apoyos firmes, sólidos. Nociones algo confusas que en otra clase sería bueno apreciar y trabajar para

que puedan diferenciar qué es fuerte y qué es duro. Me pareció oportuno aclarar esto, al menos verbalmente, y continuar con la clase.

Pregunté: "¿qué pasa cuando los apoyos no son firmes y seguros?" Respondieron: "la persona se cae, pierde el equilibrio, no puede caminar, se desploma, se desorganiza".

Si bien las respuestas eran muy ricas, ellos no dejaban de mostrarme los apoyos con las manos sobre el suelo. Mi atención estaba puesta en cómo apoyar y qué apoyar. Entonces decidí priorizar esta exploración y reconocimiento de las partes del cuerpo apoyadas y dejar en un segundo plano las maneras de caer para retomarlas en otra clase.⁶

Continuando con el trabajo les pregunté: "¿Los apoyos sólo están en pies y manos?". Y casi al unísono contestaron: "¡Sí!". Propuse entonces: "¿Quién puede empezar a buscar otros apoyos? ¿Qué lugares del cuerpo pueden apoyar?".

Empezaron a explorar muchas maneras de apoyarse en el suelo: solo con la espalda, con la cola, con un pie y una mano, decúbito lateral, decúbito ventral sin apoyar manos ni pies, apoyando las manos a modo de conejito o vertical. Comenzaron a buscar posturas menos comunes involucrando otras partes del cuerpo. Los chicos poco a poco se fueron animando.

⁶ Véase la Tercera clase, "El equilibrio y la caída", página 40 en este documento.

Pregunté: "¿Quién puede apoyarse en el suelo sobre varias partes del cuerpo? ¿Con cuántas partes lo lograron? ¿Quién las puede contar?". Van probando y en voz alta cuentan. Les propuse seguir la exploración en silencio. Luego volví a preguntar: "¿Me cuentan cuántas partes del cuerpo lograron apoyar?". Responden: "yo con siete, yo con diez...etc.", "yo así... (mientras me mostraba desde el movimiento y la voz cómo lo había hecho)".

Era muy rica la cantidad de posturas que encontraban. Les propuse hacer una muestra de apoyos. Comenzaron a mostrar en dos grupos: mientras algunos se ponían en una postura e iban cambiando, otros recorrían desplazándose entre éstos, observando atentamente la cantidad de apoyos y hasta contando uno por uno. Algunos preguntaban cómo hizo para hacer ése.

Ante la necesidad de probar que surgió de la atención puesta en el trabajo del otro, les dije: "¿Pueden probar los apoyos encontrados por otros?". Pudieron copiar y reproducir lo que otros habían encontrado, un ejercicio muy apropiado para el reconocimiento corporal, la orientación en el espacio de las partes del cuerpo y el ajuste de los segmentos corporales a un modelo, en este caso de un compañero.

"Hay que apoyar en el suelo la menor cantidad de partes...", propuse. "¿Quién puede apoyar en el suelo con la mayor cantidad de partes?"

"¿Quién puede pasar de la mayor cantidad a la menor cantidad de apoyos?" "¿Cuántos apoyos eran y cuántos terminaron siendo?" Los chicos fueron contando las diferentes cantidades de cinco a tres, de tres a uno.

"¿Se animan a probar: de pocos apoyos llegar a sumar muchos apoyos?", invité nuevamente (ahora en dos grupos). Unos miran y otros muestran cómo de muchos apoyos van reduciendo a pocos apoyos.

Pregunté: "¿Cuáles son los lugares sobre los que uno se apoya?". Contestaron: "se apoya en el suelo, a veces uno se apoya en la silla, en la cama, en la pared, en otra persona" (me resultó muy buena la observación de apoyo sobre otro, y pude retomarla en la siguiente clase).

Algunos empezaron a enumerar más objetos que están presentes en las clases de Educación Física, como colchonetas, bolsitas, bancos, tapas de cajón, pelotas de goma espuma, pelotas más rígidas como las de cuero, etcétera. Ante las respuestas decidí agregar más colchonetas.

Propuse explorar los apoyos en la pared, el suelo y las colchonetas. Los chicos empezaron a buscar todas las maneras de apoyarse contra la pared. Con una mano, con las dos, de frente, de costado, de espalda, con la cola, con un pie, con ambos pies, en vertical, etc. También elegimos un momento para ver las maneras que otros investigaron y tratamos de probarlas.

Segunda clase

"Contactos con otros"

Contenido

Reconocimiento de contactos y apoyos con distintas partes del cuerpo, en reposo y en movimiento. Diferenciación de distintas posiciones del cuerpo en su totalidad y con relación a sus segmentos.

Antes de continuar, quiero aclarar los términos "apoyos" y "contactos". Los apoyos implican contacto con descarga de todo o parte del peso; en cambio, en el contacto no hay descarga de peso, puede haber mayor o menor presión, que no es lo mismo. Por momento aparecen ambos, pero si bien mi intención sigue siendo trabajar

los apoyos, la calidad del encuentro con un otro hace que cobre un significado diferente del contacto con este compañero.⁷

Retomando el trabajo de la clase anterior sobre apoyos, les pregunté si podían buscar apoyo en otro. Contestaron que sí, que era algo así... (mientras me mostraban). "¿Cómo es posible apoyarse en otros y con otros?" Les propuse que buscaran maneras en parejas. Empezaron a apoyarse con la cabeza, teniendo poco cuidado en la manera de apoyarse. Se desorganizaban y tambaleaban. Otros se quejaban de la fuerza o parecía un empujón.

Les dije que pusieran atención en buscar un punto en común de contacto y se apoyaran. Di algunos ejemplos: espalda con espalda, cola con cola, manos con manos. Luego sugerí que buscaran dos puntos diferentes y se apoyaran. Ejemplo: mano espalda, cabeza mano, pecho contra pecho, etc. Pregunté: "¿Ambos hacen la misma fuerza?". Respondieron: "a veces yo me pongo y él se apoya", "otras veces si ambos nos encontramos en una parte (del cuerpo), podemos sostenernos ambos".

Dividí al grupo en dos para que unos mostraran las maneras encontradas a los otros y luego pudieran mirar; poniendo énfasis en mirar cómo hacían para apoyarse entregando el peso al otro.

En otro momento comenzamos un juego en el que yo relataba un cuento inventado y cada vez

que nombraba una parte del cuerpo ellos debían apoyarla sobre algo. (Ahora debían buscar esos apoyos que habían ya explorado en el suelo y con el otro, sobre las colchonetas.) La oportunidad les ofrecía ahora las dos instancias, lo duro y lo blando, como primera exploración sensorial diferente.

Pregunté: "¿Quién puede buscar maneras de apoyarse sobre colchonetas?" "¿Quién puede buscar maneras de apoyarse sobre la tapa del cajón?" "¿Cuál es la diferencia al apoyarse sobre una tapa de cajón?". Contestaron: "es más difícil, hay que subir más, es más duro el suelo y el cajón que la colchoneta, es más seguro sobre el cajón que sobre la pared".

Propuse que probaran variadas posiciones, pero con la consigna: "Hay que buscar apoyos fijándose cuáles son las partes que apoyan sobre una u otra superficie." Cuando pregunté cuántas partes, hubo diferentes respuestas: nombraban las partes del cuerpo que apoyaban (por ejemplo: yo apoyé una mano, una pierna y la cola; espalda y manos; cola y pies; cabeza y pies). Mostraban a los otros con el gesto y las posiciones (por ejemplo: "yo me puse así" (acto seguido se ubicó como modelo). Otros explicaban verbalizando paso por paso cómo se habían puesto. Sus respuestas me daban indicios de lo que cada uno había podido explorar, mostrando y nombrando las diferentes partes de su cuerpo. En la propuesta de clase se observan otros conceptos, no explicitados como contenidos.

Tercera clase

"El equilibrio y la caída"

Contenido

Equilibración estática y dinámica en posiciones bajas, medias y altas.

En una clase anterior, al hablar cómo debían ser los apoyos, surgió la firmeza y la seguridad de los apoyos. Decidí tomar el contenido relacionado con los apoyos, la caída, la pérdida del equilibrio.

Resulta importante diferenciar términos: "apoyo", "equilibrio", "caída". Cuando hablo de

⁷ En el *Pre Diseño Curricular* se pueden encontrar contenidos que se refieren a esta temática.

equilibrio o situación de equilibrio me refiero a aquélla en la cual, con la menor base de sustentación, cada parte del cuerpo balancea y aporta al sostén de la postura. Entiendo por "control de las caídas", "control del cuerpo en las caídas", las diferentes maneras de acercarse al suelo y tomar nuevos contactos y apoyos con el cuerpo.

Les propongo ahora probar posiciones con la menor cantidad de apoyos sobre el suelo. Les recuerdo que no se pueden caer, son equilibrios. Sugerí empezar con pequeños equilibrios de pie.

Probaron varias maneras, pero se caían o tiraban sin lograr el registro del mínimo apoyo previo a la caída. También estaban muy pendientes de la cantidad de partes que apoyaban. Entonces los invité a buscar posiciones de equilibrio, con pocos apoyos..., a explorar en el suelo, en cuadrupedia..., alternando brazos y piernas... Pregunté si ellos podían aprender a caerse sin dañarse. Y si alguna vez se habían caído..., la respuesta general fue "¡sí!". "Yo me caí de la bici y me lastime acá... (mientras se levantaba el pantalón para mostrarme con qué había caído y donde aún tenía la secuela)." Otros mostraban cómo, reproduciendo el momento, con poco cuidado de repetir el golpe. Y otros sólo se sumaron a lo que otros decían.

Ahora busquen apoyos en equilibrio, y desde allí empiecen a desmoronarse hasta caer... Se empezaron a mover buscando distintas formas de resolverlo. Algunos desde una posición con cuatro apoyos se dejaban caer. Otros desde dos apoyos. Desde posición parados...

Antes de continuar, y para evitar golpes, les pedí que pensarán bien en las maneras de caer, qué parte del cuerpo les servía para apoyar.

Pregunté: "¿Qué hay que pensar antes de desarmar el equilibrio?" "¿Dónde hay que poner la atención?". Ellos contestaron: "hay que tener cuidado si hay alguien cerca", "hay que apoyar otras partes para no lastimarte, tenés que hacerlo despacio".

Entonces propuse que desde una posición de equilibrio registraran cómo empiezan a desequilibrarse... Cómo se va desmoronando cada parte hasta llegar al suelo... Cuáles son las partes que apoyan y en qué orden hasta llegar al suelo... "¿Lo pueden hacer en cámara lenta...?"

Ahora que lo probaron..., hagan el camino a la inversa, como en una película que se puede rebobinar... "¿Se animan a repetirlo en cámara rápida?" Respuestas: algunos al llegar al suelo se desplomaban, otros empezaron a rodar y rolar, otros agregaron giros en diferentes planos.

Pregunté: "¿Dónde es mejor apoyarse para hacer un equilibrio?" "¿Cuál es mejor para probar las caídas?". Ellos contestaron que lo duro ayuda a apoyarse y lo blando a no golpearse. Otros dijeron que por eso los payasos practican las piruetas sobre colchonetas y cuando aprenden cómo hacerlo, lo hacen en cualquier piso. "¿Probamos algunas piruetas sobre las colchoneta...?", sugerí. "Pongan atención en los apoyos de los equilibrios y disequilibrios que fueron haciendo..."

Creo que en este detalle de tres clases fue muy interesante ver cómo poco a poco ellos pudieron animarse a explorar en este caso los apoyos, logrando un enriquecimiento del proceso que podrían ser en un futuro las destrezas: el rol, la medialuna y la vertical, jugando con los primeros esbozos de éstas, casi sin notarlos.

Siguiendo con mi búsqueda de enseñar un mismo contenido de otra manera, los abordé relacionados con la "Corporización de imágenes, equilibrios, apoyos y contactos" en otro segundo grado de EGB.

Me detuve a observar a los chicos mientras intercambiaban figuritas en el recreo. Conocen exactamente los nombres de los personajes, aunque son muchos. Pueden nombrarlos en inglés aun sin saber la traducción y pueden explicar cuál es su poder y evolución. Las juntan porque les gusta completar el álbum y leer la historieta completa. Porque son lindas, de colores variados, y tienen "poderes" diferentes.

Me pregunté si sabrían qué es evolución... Les pregunté: "¿Qué significa que un personaje evoluciona? ¿Cómo evolucionan? ¿Cuál es la diferencia de uno de estos personajes y su evolución?". Una respuesta: "Cuando evolucionan se transforman, tienen otro poder, otro color y a veces otra forma".

Me puse a averiguar e investigar algunos personajes. Encontré que uno de ellos tiene forma de capullo y su evolución es mariposa, o algo similar; me daba la idea de cambio y transformación.

Primera clase

2º GRADO, PRIMER CICLO DE EGB.

"Pegar y despegar"

Contenido

Corporización de imágenes.

Espacio y tiempo: velocidad, duración, simultaneidad.

Pensé que el piso del patio era una hoja del álbum y que cada uno de los chicos era una figurita... En el patio con cinta de papel y con tiza húmeda dibujé sobre el suelo cuadrados (uno para cada uno) y algunos círculos. Les propuse las maneras de empezar a "pegarse" en el piso dentro de un cuadrado, pero no como chicos sino como... una figurita, atendiendo a cada parte por parte hasta quedar extendida plenamente en la página (piso).

"Busquen la manera de apoyar parte por parte en el suelo, dentro del cuadrado..." "Busquen, al llegar al piso, cómo se pueden extender completamente..." "Cuando encuentren una manera, la

hacen varias veces, poniendo atención a cómo van apoyándose hasta llegar a extenderse..."

Las respuestas de los chicos me hicieron reflexionar sobre las maneras de responder a la misma consigna. Respuestas: algunos empezaron a probar maneras de apoyar su cuerpo en el piso, un pie, una mano y combinaban una y otra parte. Otros hacían gestos como de karate, y después empezaban a dejarse caer como si se fueran a dormir. Hubo quienes comenzaron a inventar posturas de pie y formas raras, casi monstruosas.

"Hay que utilizar todas las partes del cuerpo posibles..." "Ahora tiene mucho pegamento en la espalda solamente... (fui nombrando partes: la cola, las rodillas, una pierna y un brazo, etc. Ellos debían pegar cada parte que era nombrada)."

La figurita a veces se pega torcida... Jugamos con la idea de la figurita que se pega torcida en el cuadradito dibujado en el suelo, entonces probaron maneras de acomodarse en cuadrados dibu-

ados en el suelo, pero con partes del cuerpo en torsiones.

Los invité a apoyarse sobre otro diseño en el suelo, el círculo... Y también, una parte del cuerpo queda fuera del cuadrado... Una parte de la figurita (cuerpo) sobresale alejándose del suelo (hacia arriba).

EN PAREJAS: deben ubicarse de a dos dentro del diseño redondo o cuadrado hecho en el suelo. Y probar cómo, a veces, se pegan con una figurita que está cerca, ¿y una punta y otra?

Los invité a usar mis ocho aplausos para llegar al piso y otros ocho para despegar. Lo hicieron, pero muchos se apuraban y les sobraban sonidos. A otros les faltaban sonidos para llegar. Les propuse probar con ocho sonidos que ellos inventaran ("utilizar ocho sonidos para acomodarse y ocho para levantarse del suelo"). Hicieron sonidos con la boca y la lengua, otros emitieron vocales repetidas veces; sílabas; aplausos; silbidos. Luego probamos nuevamente todos juntos, y resultó una hermosa sintonía entre todos al son de mis aplausos.

En menos aplausos para apoyarse y despegarse..., ¿será más rápido o más lento el movimiento? Respuestas: unos decían más rápido;

otros más lento. Los invité a probar y contar. Después que lo intentaron, volví a hacer la pregunta: "En menos aplausos..., ¿será más rápido o más lento el movimiento?" Uno de ellos dijo que era más lento. Le pedí que mostrara. Lo lento de sus movimientos resultó ser la frecuencia espaciada en la repetición de un sonido y otro sonido. Evidentemente su error tenía que ver con la frecuencia temporal. Cuando él pudo escuchar sonidos producidos por otro con una frecuencia uniforme tanto para los ocho pulsos y los cuatro, pudo notar la diferencia. Le pedí entonces que lo hiciera en ocho sonidos; se dio cuenta de que en el primero tardaba menos que en el segundo. Aquellos que tomaron la misma frecuencia entre un sonido y otro, para ambos casos cuatro u ocho, contestaron que era más rápido el movimiento, pero que los cansaba más.

Por último, sugerí que, a veces, cuando ellos cierran el álbum, las figuritas se despegan y se juntan todas en el centro de la hoja. "Voy a cerrar el álbum por hoy, y todas las figuritas se van a juntar en el centro de la hoja (patio). Con cada sonido que yo propongo ustedes hacen un movimiento (uno y sólo uno)." Jugué con hacer sonidos próximos y más espaciados. Ellos fueron cambiando las posiciones sólo cuando escuchaban el sonido.

Segunda clase

CON EL MISMO GRADO
"Acercarse y alejarse"

Contenido

Nociones espaciales: cerca-lejos.

Nociones temporales: rápido-lento.

Invité a "llegar al suelo apoyando parte por parte y alejarse". Luego, sin necesidad de que sea sólo sobre el piso, combinando piso y pared. De a dos, probaron acercarse y alejarse, pegarse

y despegarse con partes del cuerpo del compañero. Algunos no lograban hacerlo sin chocarse.

Les pregunté: "¿Qué hay que tener en cuenta para no chocarse?". Respondieron: "hacerlo despacio, tener cuidado, primero pensar qué parte vamos a pegar, ir paso a paso, hay que hacerlo muy lento, hacerlo paso a paso, juntos acercándose".

De a poco empezaron a acercarse acordando el tiempo y el movimiento. Se concentraron mucho

en mirarse y copiarse cómo se acercaban. Comenzaron a acordar cada movimiento copiándose mutuamente. Les pregunté: "¿qué tienen que hacer para llegar juntos?". Respuestas: "mirarse, hacer lo mismo, copiarse".

"Tienen que repetirlo varias veces de una misma manera." Les propuse hacerlo rápido sin chocarse. También, sólo con cuatro pasos llegar al encuentro... Fueron reduciendo los pasos para alejarse. Otros probaron hacer movimientos más localizados de brazos o piernas para acercarse. Al ver una respuesta diferente me pareció interesan-

te hacerlo notar y proponerles que se acerquen y alejen no sólo con pasos, sino que acerquen y alejen partes de su cuerpo al cuerpo del otro.

Otras ideas que fueron probando: acercarse y alejarse variando la cantidad de pasos; hacerlo despacio como en cámara lenta; hacerlo a la inversa (para atrás con la imagen de rebobinar de una cinta); hacerlo entrecortado, como separado en sílabas.

Cada pareja mostró lo que había investigado. Y el resto pudo observar el trabajo de sus pares.

Tercera clase

CON EL MISMO GRADO

Contenido

Nociones temporales: ritmo y simultaneidad.

Retomando la idea de las figuritas les propuse investigar sobre las posiciones y posturas de sus personajes. Pedí que nombraran algunos y sus evoluciones. Me fue imposible retener algunas respuestas, pero ellos se podían entender claramente cuando hablaban de uno u otro. Entonces, continué: los invité a buscar varias posturas... Buscar las diferentes posturas estáticas de algunos personajes. Agregué la palabra estáticas porque empezaban a aparecer las acciones y se dispersaba la atención en las formas de ubicar el cuerpo y modificarlo.

"Hay que elegir una posición... Registrar cada parte del cuerpo como está ubicada, los apoyos de pies, los brazos, la espalda, la mirada, etc. Desplazarse por cualquier lugar..., y ante el aplauso recuperar la posición (estatua) del personaje." La tenían que desarmar y volver a construir igual respetando siempre la elegida.

Propuse que eligieran tres posiciones que imitaran la figurita de un personaje. Puede ser el

mismo y sus evoluciones. Les ofrecí como ejemplo aquel personaje que tiene una evolución similar a la mariposa de gusano a capullo, y de capullo a mariposa. En ésta se pueden apreciar claramente las tres posturas.

Les pedí a todos que empezaran por la que yo les dije (mariposa), con libertad para elegir cómo era la postura. Debían pasar de la primera a la segunda y de la segunda a la tercera. Respuestas: casi todos de la posición decúbito ventral, se agachaban y de allí se paraban con los brazos extendidos. Pero lo sutil hacía a la riqueza del trabajo... Había muchas maneras de ponerse decúbito ventral, algunos se ponían en posición fetal. Muchas maneras de ubicarse, agachados, arrodillados, en cuclillas. Y muchas maneras de pararse y extender los brazos.

Armaron con las tres posturas una secuencia espacial y temporal. A muchos les costó encontrar la manera de acomodar su cuerpo en una u otra posición, otros tuvieron dificultades para ajustarse al tiempo propuesto para cambiar de una a otra posición, pero en general pudieron acordar, resolver y pautar con gran autonomía sobre sus propias investigaciones. Era sorprendente cómo pudieron explorar partiendo de tres posturas. Les pedí que

fueran pasando de una a otra manteniendo la continuidad. Casi una danza de posturas.

EN PAREJAS: debían enseñar la secuencia, unos a otros. Y practicar ambas secuencias continuas (las seis posturas).

Todos pasaron en parejas a mostrar sus secuencias. Cada pareja debía mostrar cómo lo podían

hacer ambos a la vez. Simultáneamente. De algo muy pequeño y divertido se armó una serie de secuencias (que podrían ser tranquilamente presentadas en una muestra). Existía la posibilidad de "ponerle sonido" para hacer un ajuste temporal, organizado por un estímulo sonoro, en este caso la voz (podría ser un silbido, onomatopeyas, palabras).

CONCLUSIONES

Lo que les propuse me gratificó enormemente: pude ensayar y encontrar una forma distinta de enseñar los contenidos. Quizás, cuando empecé cada trabajo, no tenía muy claro a dónde me iban a llevar, pero sí que estaba en una búsqueda junto con ellos: "Cómo explorar los apoyos, contactos, equilibrios, etc., de otra manera".

Los chicos exploraron las formas de apoyar, equilibrar y desequilibrar el cuerpo, y reflexionaron sobre ello a medida que fueron probando cada actividad propuesta.

La disponibilidad de jugar con lo próximo, como las figuritas y las caídas, me pareció una llave importante para que ellos se comprometieran tanto en las clases.

PARA SEGUIR ANALIZANDO JUNTOS:

¿Cuántas cosas se aprenden en las clases?

- Algunas se aprenden sin que nos demos cuenta de que los alumnos lo hacen.
- En otras situaciones nos damos cuenta tarde de que los alumnos ya aprendieron.
- Y varias otras se pierden y no se aprenden por falta de intencionalidad de parte del accionar docente.
- Y, sin duda, las cosas que se aprenden por que hubo una intencionalidad docente, esas, y sólo esas, son los contenidos a los que hace mención el *Pre Diseño*.

Se hace necesario rescatar la intencionalidad del docente, y cómo la consigna y el conjunto de la propuesta van rescatando y precisando esta intencionalidad.

Destrezas sobre colchonetas: una propuesta de enseñanza

PROFESOR: MARIANO POCHINI
ESCUELA Nº 58, LA MATANZA

En los últimos años, en el ámbito escolar, la enseñanza de destrezas sobre colchonetas ha quedado un tanto relegada. Los motivos que generaron esta situación son muchos: desde la falta de material adecuado en las escuelas o

nuestro temor por presentar actividades supuestamente "riesgosas" para los chicos, hasta el avance de distintos deportes que obligó a una mayor dedicación en contenidos afines con estos, relegando otro tipo de propuestas.

RIGIDEZ VERSUS PLASTICIDAD, ¿DE QUÉ LADO NOS UBICAMOS?

El primer escollo que encontramos al intentar enseñar destrezas sobre colchonetas (además de los nombrados) es saber *desde qué lugar es más conveniente enseñar estos contenidos*, qué métodos serán los adecuados en función de su particularidad.

Las ideas que circularon durante años acerca de la enseñanza de "técnicas" que establecían la necesidad de que los alumnos reprodujeran los movimientos tal cual se los presentaba fueron desapareciendo. Se las suplantó por la imperiosa condición de aprendizajes sin estereotipos, por formas múltiples de realizar un mismo movimiento, sin tener que obedecer a patrones pre-determinados.

Y allí, en el medio de este dilema, quedaron las destrezas sobre colchonetas, técnicas de movimiento estereotipadas, fijas, invariables y huérfa-

nas de un sustento teórico que justificara su presencia en nuestras clases en los nuevos términos que se manejaban.

Comenzamos entonces el arduo camino de enseñar a nuestros alumnos a hacer el rol adelante, la vertical, la medialuna, etc. "como ellos quisieran", intentando utilizar la exploración como fase de un proceso de enseñanza que no sólo se tornaba de esta forma peligroso, sino que requería indudablemente otro tratamiento.

Habíamos perdido la brújula, no sabíamos qué y cómo hacer, para enseñar un movimiento ya pautado como "la vertical".

El tiempo fue pasando, y poco a poco afortunadamente fuimos comprendiendo que no todos los contenidos son iguales, que no todos los

contenidos tienen la misma lógica y, por consiguiente, no todos los contenidos se enseñan de la misma manera. Según su naturaleza, debemos posicionarnos de maneras diferentes; sin duda alguna no es lo mismo enseñar a lanzar que a hacer una medialuna...

Hoy, enseñar una destreza sobre colchoneta implica comprender que no todo lo que se hizo hasta ayer en la enseñanza de estos contenidos estuvo errado. Implica entender que no todas las propuestas debemos "desecharlas" para empezar desde cero, sino que hay ocasiones en las

que, para enseñar algunos contenidos, podemos "reformular" algunos planteos en función de los conocimientos que ahora se tienen sobre el niño que aprende y fundamentalmente, la forma en que mejor aprende.

Presentamos aquí una propuesta de enseñanza de una destreza sobre colchoneta: el "rol adelante agrupado"; intenta mostrar una forma de encarar su enseñanza que quizás no sea del todo innovadora, pero cuenta con ciertas modificaciones sobre viejos planteos que esperamos resulten interesantes.

ROL ADELANTE AGRUPADO

Primera clase

2º GRADO

Número de alumnos: 28

Materiales: 1 colchón (de cama), 6 aros

Organización

Los alumnos fueron divididos en tres grupos (al no conocer el grado de dominio de cada uno de ellos específicamente en destrezas sobre colchonetas, decidí empezar con una sola hilera y ayudarlos primero uno por vez, para luego agruparlos en función de las dificultades que tuvieran). Esto generó en un principio una "demora en tiempo", pero una ganancia indudable en tranquilidad y seguridad para ellos y para mí.

El colchón fue ubicado en forma transversal a la dirección de avance de los niños que estaban ya en las tres hileras. La dinámica fue siempre la misma: debían esperar dentro del aro a que el compañero de adelante terminara, realizar luego el movimiento y después ir a pararse detrás del aro ubicado del otro lado del colchón.

Saberes previos

Durante la primera mitad del año, los niños habían experimentado las sensaciones de roídos en el eje longitudinal y en el eje transversal, y aún no habían realizado el movimiento completo (al menos como forma planificada por el docente, aunque muchos ya sabían hacer "la vuelta carnero/a", aprendida en sus casas).

"Hoy vamos a aprender a hacer el rol adelante, ¿alguno sabe que es eso?", pregunté. Nadie contestó. "¿Y saben qué es la 'vuelta carnero'?", insistí. Varios respondieron afirmativamente. Otros dieron más detalles: "Yo la hago en la cama de mi mamá", "Sí, es esto (realizó una especie de rol en el colchón a pesar de mi pedido que no lo hiciera)".

"Bueno, eso que ustedes llaman vuelta carnero –aclaré– en realidad se llama 'rol adelante', la vuelta carnero la hacen los 'carneritos', que son una especie de cabras que cuando se pelean chocan las cabezas y hay veces que terminan dando

una vuelta, hacen así (traté de reproducir el momento en el que se pelean los mencionados mamíferos, realizando movimiento de topar y la caída sobre el colchón que les había comentado. A algunos les resultó cómico, y a otros les debe haber parecido 'lamentable' mi puesta en escena, aunque afortunadamente no lo comentaron)."

"Entonces, la vuelta carnero, ¿quiénes la hacen?", pregunté otra vez. "Los carneros", respondieron. "¿Y ustedes son carneritos o nenes y nenas?" "Somos nenes y nenas", contestaron. "Entonces, ¿cómo se llama lo que vamos a hacer?" Ninguno recordó el nombre "técnico" del movimiento, ya que lo había nombrado una sola vez. Invité a pensar juntos: "Rol..." "Adelante", añadieron. Les pregunté si querían ver cómo era el rol adelante. Hubo un sí rotundo. Hice lo mejor que pude el rol adelante, algunos se quedaron asombrados (modestia aparte) y otros enseguida trataron de imitarme, ante mi desesperación porque no se tiraran todos a la colchoneta al mismo tiempo.

Esta introducción les dio a los niños el primer indicio de que el movimiento por realizar está ya codificado, tiene una forma y hasta un nombre, que difería del que ellos realizaban anteriormente.

Antes de empezar, les pregunté: "¿qué es lo primero que hay que apoyar en la colchoneta cuando hacemos el rol adelante?" Respuestas: "la cabeza, las manos, los pies." Intervine una vez más: "Mejor miren bien, lo voy a hacer otra vez, y fíjense qué parte de mi cuerpo apoyo primero". Realicé otra vez el movimiento partiendo fuera de la colchoneta, delante de ella. "¡¡Las manos!!", aclararon.

"Vamos entonces a hacer el rol adelante apoyando primero las manos en la colchoneta, pero como es difícil hacerlo, van a intentarlo de una forma más fácil." Mostré el movimiento que quería que hagan para empezar: para llegar desde el aro hasta la colchoneta, debían ir en

cuadrupedia alta; al llegar, tenían que tratar de saludar por entre las piernas al compañero que se encontraba atrás, en el aro esperando, y luego sí realizar el rol. Este movimiento actuó aquí como un "facilitador", los ayudó a elevar la cadera hasta una posición cercana a la vertical, para poder rolar y concentrar la atención en otro de los aspectos técnicos que intentaría enseñar. Algunos no estaban muy conformes con realizar este movimiento, ya que podían rolar desde la posición de cuclillas; como era la primera clase en la que lo hacíamos, preferí que hicieran lo mismo que el resto de sus compañeros. Cada uno pasó cuatro o cinco veces.

"¿Qué me dijeron ustedes que había que apoyar primero en el rol adelante?", pregunté. "Las manos", respondieron. "¿Y para qué les dije que apoyaran las manos?, ¿por qué no hay que apoyar primero la cabeza?", insistí. Respuestas: "Porque te la rompes, te lastimas, etc."

"Muy bien –comenté–, para hacer el rol adelante es importante siempre apoyar primero las manos en la colchoneta para no lastimarse la cabeza. Vamos ahora a hacer lo mismo, pero van a fijarse qué lugar de la cabeza les conviene apoyar para que el rol les salga mejor."

Aquí podemos plantearnos la conveniencia o no de experimentar diferentes zonas de apoyo de la cabeza en relación con la seguridad. Esta consigna no obstante podría acotarse pidiendo que intenten ubicar la zona superior o la posterior, cercana a la nuca.

Volvieron a hacer el movimiento cuatro o cinco veces cada uno. Pregunté: "¿Y...?, ¿se fijaron qué parte de la cabeza hay que apoyar para que el rol adelante salga mejor?". "Sí –contestaron–, esta parte (la mayoría se puso la mano sobre la cabeza, en la parte superior; sólo dos de los alumnos señalaron la parte superior y posterior, cercana a la nuca)." "¿Están seguros de que hay que apoyar la parte de arriba...? –pregunté–. Porque ellos dicen

que hay que apoyar esta parte de más atrás.. (les marqué la zona). Vamos a probar entonces hacer el rol adelante apoyando esta parte de la cabeza (volví a colocarme las manos sobre la zona superior-posterior) a ver si les resulta más fácil."

Espontáneamente varios de los alumnos me indicaron que era mejor apoyar "más atrás", otros siguieron apoyando la zona superior de la cabeza. "¿Y... qué les pareció?", pregunté. Respuestas: "Es mejor apoyar esto (la mayoría señaló la zona superior y posterior, y otros no muy seguros ante mi pregunta volvieron a señalar la parte superior, alguno llegó a señalar hasta la frente)". "¿Por qué ahora dicen que hay que apoyar la parte de atrás también, para hacer el rol adelan-

te?", volví a preguntar. Respuestas: "Porque así te haces más chiquito." "Te haces como un bicho bolita." Pregunté: "¿Y si te haces 'más bolita' es más fácil o más difícil?". Respuestas: "Más fácil".

A esta altura de la clase ya varios estaban cansados y la atención parecía bastante diversificada. Preferí dejar la enseñanza de este contenido para retomarlo más adelante y recuperar entonces dos aspectos esenciales de la técnica del rol adelante:

- La necesidad de apoyar las manos antes que la cabeza en la colchoneta ("para no lastimarse").
- La necesidad de apoyar la zona superior-posterior de la cabeza ("para hacerse más bolita").

Segunda clase

Pregunté: "¿Se acuerdan que hace algunas clases empezamos a aprender a hacer el rol adelante?" Respuestas: "¡Sí, yo lo estuve practicando en mi casa, en la cama!" "Yo lo hice en el pasto." Comenté: "Hoy vamos a tratar de aprender a hacerlo un poco mejor. Así que vamos a practicarlo un rato, pero lo vamos a empezar a hacer de otra forma."

Realizaron el movimiento cuatro o cinco veces, pero esta vez el desplazamiento desde el aro hasta el colchón era haciendo "la ranita", desde la posición de cuclillas debían saltar como ranas dos veces y en la tercera hacer el rol adelante. Este movimiento, sin que yo les indicara nada, les dio un indicio acerca de la necesidad de extensión de piernas para generar el impulso que eleve la cadera en el rol, aspecto que quería enseñar en esa clase. Antes, recordamos los detalles que habíamos aclarado la clase anterior, en cuanto al apoyo de las manos en la colchoneta y la zona de la cabeza que más les convenía apoyar en la colchoneta.

Los invité luego a tratar de hacer algo mucho más difícil: "Vamos a tratar de terminar el rol adelante,

levantándonos sin ayuda de las manos, miren cómo es..." Realicé el movimiento comenzando con "la ranita" y terminando de pie sin ayudarme con las manos para levantarme. "¿Se fijaron bien?, bueno, ahora van a tratar ustedes solos de levantarse sin ayuda de las manos." Varios de los alumnos comprendieron bien la consigna, otros confundieron el hecho de "no usar las manos para levantarse" con "no usar las manos", por lo cual apoyaron directamente la cabeza en la colchoneta. Esto fue corregido inmediatamente una vez que les hice la aclaración. Repitieron el movimiento unas cuatro o cinco veces.

"¿Y?, ¿alguien logró levantarse sin ayuda de las manos?", pregunté. Respuestas: "Sí, yo, yo, yo". Intervine: "¿Y a los demás no les salió...? Vamos a tratar de verlos a ellos para tratar de averiguar por qué les sale".

Les pedí que realizaran el movimiento frente a sus compañeros. Los cuatro o cinco que probaron se levantaron sin apoyar las manos en la colchoneta colocando las piernas cruzadas ("como indios") o tratando de apoyar las rodillas en el suelo por lo

cual sus movimientos los hacía parecer verdaderos contorsionistas.

Permití entonces a los niños que experimentaran diferentes formas de terminar el rol, según lo que ellos mismos habían realizado, ejercitando de esta manera los aspectos técnicos que ya habíamos remarcado, de una manera más entretenida. Si bien éstas no eran las formas "técnicas" que yo quería que utilizaran para terminar un rol adelante agrupado, dejé pasar esta resolución espontánea para dificultarles la situación más adelante.

Estas formas de pararse, si bien respondían a la consigna que yo les había dado, no los conducía a lo que tenía planeado que aprendieran: la necesidad de conseguir mayor velocidad de rotación para poder pararse sin ayuda de las manos. Algunos de los alumnos, quizás de manera inconsciente, aumentaron la velocidad, pero el objetivo era justamente que pudieran tomar conciencia de esto.

Decidí entonces cambiar la consigna. "Bueno, muy bien, ahora veo que a muchos chicos les salió. Pero, como ya es muy fácil para ustedes, vamos a hacerlo todavía más difícil, vamos a tratar de hacer todo el rol adelante con una bolsita entre los tobillos, que no se nos tiene que caer."

Aquí quizás es importante hacer una aclaración: la bolsita no fue utilizada por el solo hecho de realizar el movimiento con los tobillos juntos; fue un medio que, si bien les impedía separar los tobillos, los obligaba a una nueva búsqueda resolutiva frente a un nuevo problema. Les impedía levantarse cruzando las piernas o ubicándolas de costado, como habían hecho hasta ese momento; los obligaba a colocar las piernas en una posición en la cual, para poder levantarse, la velocidad de ejecución comenzaba a jugar un papel fundamental, aspecto que quería enseñar en esta clase.

Repitieron tres o cuatro veces. Entonces les pregunté: "Muy bien, varios pudieron hacerlo, ¿no?" Respuestas: "¡Sí! (muy interesados)." "¿Fue fácil o difícil?", insistí. Respuestas: "¡Fácil!" Comenté: "¡Ah, entonces como ya saben mucho, vamos a hacerlo ¡más difícil!, vamos a ver si pueden hacer el rol adelante y levantarse sin que se les caiga la bolsita de los tobillos y además sin apoyar las manos para ayudarse..." "¡Uhh!", exclamaron (a pesar de que la clase ya llevaba un buen rato, el nivel de atención de la mayoría aumentó enormemente a partir de este nuevo desafío).

Realizaron el movimiento unas cuatro o cinco veces más. Aproximadamente unos 10 alumnos lograron cumplir con la nueva consigna que les había dado.

"¿Y? –pregunté–, ¿descubrieron el secreto para levantarse de esta forma?" Una respuesta: "Hay que hacerlo bien fuerte." "¿Cómo fuerte?", insistí. Aclaran: "Sí, así (intentó hacerlo, pero le pedí que no lo hiciera, que me lo contara). Hay que hacerlo rápido". "¿Por qué? –pregunté–, si yo lo hago despacio qué me pasa?" Respuestas: "No tenés fuerza para levantarte. Te caés de cola". Los invité: "Antes de irnos vamos a tratar de hacerlo de nuevo, pero ahora ya saben que, como ustedes dijeron, para poder levantarse hay que hacerlo bien rápido".

Cada uno lo hizo una vez más con los mismos resultados que en las repeticiones anteriores. Si bien me pareció frustrante, luego comprendí que era lógico ya que algunos (no todos por supuesto) habían entendido que para poder levantarse de un rol sin ayuda de las manos era necesario aumentar la velocidad de rotación. Pero, en realidad, todavía no sabían cómo hacerlo. Por lo cual di por concluida la clase para intentar enseñar este concepto más adelante.

Pregunté: "¿Se acuerdan que hace un tiempo, cuando estábamos aprendiendo a hacer el rol adelante, dijimos que para poder levantarse sin ayuda de las manos, había que hacer algo muy importante?". Respuestas: "Sí, hacerlo fuerte", "Ir rápido". "Muy bien –aclaré–, vamos entonces a practicar un poco tratando de levantarse de esa forma. Lo vamos a hacer con la bolsita entre los tobillos."

Volvieron a realizar "la ranita" para desplazarse desde el aro hasta la colchoneta. Realizaron cuatro roles cada uno. Varios alumnos pudieron levantarse sin ayuda de las manos.

"Ahora –comenté– vamos a ver cuál es el secreto que tienen los alumnos que se pueden levantar para poder hacerlo bien rápido, vamos a tratar de averiguar por qué pueden hacerlo..."

Un alumno realizó el movimiento (lo elegí especialmente ya que era muy notoria la acción de extensión de las piernas para conseguir velocidad de rotación). Pregunté: "¿Y?, ¿se dieron cuenta cómo hace para hacerlo rápido?" Respuestas: "Salta mucho (esto fue dicho justamente por uno de los nenes que aún no conseguían hacer el movimiento)". "Se empuja." Pregunté: "¿Con qué se empuja?" Respuesta: "Yo me empujo con los pies". "¿Y para qué te empujas con los pies?", volví a preguntar. Respuesta: "Para poder hacer así fuerte (realizó un movimiento con sus manos y su cuerpo similar a la acción de rolar)".

Volvieron a realizar el movimiento unas cuantas veces más. Fue realmente increíble el cambio que tuvieron al tomar conciencia de que *para conseguir una mayor velocidad de rotación en el rol adelante es fundamental la acción propulsora de las piernas.*

Como contrapartida, al colocar la atención en este aspecto de la técnica, varios se olvidaron

de la necesidad de levantarse sin apoyar las manos, aunque esto era lógico debido a la etapa en que nos encontrábamos en este proceso de aprendizaje.

"Entonces –recordé– ustedes me dijeron que en el rol ¿qué había que apoyar primero en la colchoneta?" Respuestas: "¡Hay que apoyar las manos para no romperse la cabeza contra el suelo!" "¿Y qué parte de la cabeza es mejor apoyar?", insistí. Respuesta: "¡La parte de atrás!". "¿Para qué?", pregunté. "¡Para hacerse más chiquitos!", contestaron. "Y para poder levantarse sin apoyar las manos a los costados, ¿cómo hay que hacer?", invité a recordar. Respuestas: "Hacerlo bien rápido." "Y, te tenés que empujar con los pies." "Yo me hago como un ovillo bien chiquito cuando me tengo que levantar (esto no estaba para nada en mis planes)." Pregunté: "¿Y cómo hacés para hacerte más chiquito?". Respuesta: "Y... pongo los pies así..." (se sentó en el piso y colocó los talones cerca de sus glúteos, y tomando impulso se levantó sin ayuda de sus manos frente a la mirada sorprendida de sus compañeros).

Para poder levantarse de un rol adelante sin ayuda de las manos, es necesario ubicar los talones cerca de los glúteos.

"¡Muy bien –comenté–, él nos dio otro secreto para que nos salga más fácil, pero lo vamos a probar otro día, ahora quiero que veamos a los nenes que antes no les salía el rol adelante, a ver cómo lo aprendieron!" Aproximadamente cuatro alumnos que la primera clase tenían dificultades para hacer el rol adelante demostraron el movimiento aprendido por pedido expreso mío, ya que aún estaban bastante temerosos. Fue emocionante escuchar el aplauso espontáneo del resto al ver hacer el rol a los mismos chicos de los que, cuando empezamos a trabajar sobre el tema, varios se habían reído frente al movimiento mal ejecutado.

"¿Para qué enseñar a hacer el rol adelante o la vertical, cuáles son los argumentos para incluirlos en las clases, para qué sirven?" Si lo que buscamos en nuestras clases es que los niños aprendan sólo aquellas habilidades que puedan utilizar el día de mañana en su vida cotidiana (algo más que importante), seguramente la vertical, el rol, la medialuna "no sirven" para nada. Es más probable que al salir de la escuela tengan que saltar un charco, o correr un colectivo, que ir de compras haciendo la medialuna por la vereda, eso está claro.

Ahora, ¿qué pasaría si mis ideas acerca de la Educación Física escolar giran en torno a ofrecerles a los niños la posibilidad de lograr aprendizajes lo más variados posibles?, ¿a construir la mayor cantidad de saberes con respecto al propio cuerpo y su movimiento?, ¿a hacer de ellos individuos capaces de dominar su cuerpo en las más diversas situaciones? De esta manera las prioridades seguramente cambien.

Presentarles a los alumnos la posibilidad de aprender a hacer una destreza sobre una colchoneta implicó una ganancia doble: por un lado, apuntó a alcanzar el movimiento presentado que implicaba un desafío motivador –debido a que ese rol estaba al alcance de sus posibilidades reales–; por otro, el camino que transitaron para lograr llegar al movimiento les permitió tomar registros de su propio cuerpo, que difícilmente consigan en otras situaciones.

Otro de los conceptos que guiaron este trabajo fue la necesidad de hacer reflexionar a los niños

sobre el movimiento que debían realizar, que alcanzaran la técnica en forma consciente, "apropiándose" del movimiento, "haciéndose conocedores" de sus secretos.

Dejando de lado los detalles técnicos que hacen a la seguridad (como el caso del apoyo de las manos en la colchoneta antes que la cabeza para hacer el rol adelante), varios componentes de la técnica del rol adelante fueron descubiertos por los propios alumnos sin necesidad de darles una "receta"; estos aprendizajes tuvieron un sentido para ellos, una lógica que hace de ellos individuos más libres para integrar y relacionar mejor esos conocimientos en futuros aprendizajes. En este sentido, la articulación entre la imitación y el descubrimiento juega aquí un papel fundamental, estableciendo los límites en esa búsqueda de soluciones: no todo es necesario imitar, y no todo es posible explorar.

Las respuestas que los chicos fueron dando y que aquí se transcriben, así como el clima en que fueron dadas, surgieron en el contexto típico de una clase de Educación Física normal. Niños muy atentos a las consignas que yo daba y otros a los que les costaba concentrar su atención en la tarea, niños habilidosos motrizmente y otros no tanto... Niños en los que observé la alegría en sus rostros al conseguir dominar una destreza que –con las dificultades propias de cada caso– representaba un desafío superado; éste quizás sea el más valioso de los argumentos para incluir su enseñanza en nuestras clases.

Aprender a enfrentar desafíos y superar dificultades... Este aprendizaje incluido en las redes de experiencias que debemos ayudar a construir posibilitará a estos niños adaptarse a diferentes situaciones y lograr resolver distintos tipos de problemas, cada vez con mayor independencia.