

PROVINCIA DE RÍO NEGRO
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO, EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

ÁREA EDUCACIÓN FÍSICA

Desarrollo Curricular N° 1

**Ciclo Básico y Formación General del Ciclo Orientado de la Escuela
Secundaria**

Lic. Luis A. Constantini

2017

Índice

	Página
Encuadre	3
Los ejes temáticos y su impacto didáctico – pedagógico	5
Los saberes como recursos didácticos y su vinculación con la metodología de enseñanza y la evaluación	10
A modo de cierre	16

Encuadre

La propuesta de Educación Física en el nuevo Diseño Curricular de la ESRN sostiene la continuidad de los marcos pedagógicos del Diseño anterior (Res. N° 235/08) y la articulación con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios que forman parte de los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación entre el Ministerio Nacional, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires.

En éste proceso se realizó un diálogo entre los mismos arribando a una selección, adecuación y reelaboración de Propósitos y Saberes, y se ajustó la escritura del resto de los componentes curriculares, concluyendo en la elaboración de la Versión 0. La misma fue puesta a consideración y consulta en los espacios institucionales de las escuelas y trabajada con los equipos técnicos de la Dirección de Nivel Secundario y la Dirección de Educación Física, elaborándose finalmente la Versión 1.

La intención del presente Desarrollo Curricular es acompañar a los Profesores de Educación Física en el análisis, replanteo, diversificación y enriquecimiento de sus propias prácticas desde un espacio de reflexión y análisis a partir de la apropiación crítica de la propuesta curricular. Para ésta instancia se requiere hacer la lectura del presente trabajo en una ida y vuelta con la lectura del Diseño (no solo a la propuesta de EF sino también al Marco Teórico General).

Algunas de las ideas centrales que dan fuerza a la propuesta de EF son:

- el posicionamiento de la EF como espacio formativo considerando el enfoque de corporeidad y motricidad.
- el replanteo de los Ejes Temáticos que vinculan y organizan los saberes de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo, en interacción con los demás, y en el ambiente natural y otros.
- el concepto de “Saberes” y su impacto pedagógico y didáctico en las propuestas de enseñanza.
- la exploración y el desarrollo consciente de la cultura corporal en la que el estudiante y la escuela se encuentran.

- la consideración de la inclusión y la atención a la diversidad.
- la construcción de Género a la luz de las problemáticas sociales y culturales ligadas a la misma. Abordar las clases con la conformación de grupos mixtos como un contexto natural con potencial formativo, es uno de los aspectos relevantes para esta cuestión.
- el abordaje consensuado y planificado en equipo, de la propuesta de EF de la escuela desde el 1° al 5° año. Para esto es fundamental operativizar los espacios semanales de “tiempo institucional” para elaborar y organizar las acciones didácticas de planificación, metodología y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con todos los profesores de EF de la escuela.
- el tratamiento de propuestas y proyectos pluri e interdisciplinarios. Las “Articulación Interdisciplinar” es una de las acciones que debemos promover a partir de nuestra presencia en el turno y de la participación en los espacios semanales de “tiempo institucional”.

Seguramente de su propia lectura surgirán otras ideas importantes de la propuesta. En esta instancia nos vamos a centrar en analizar el impacto del enfoque de los Ejes Temáticos y del concepto de Saber en las propuestas cotidianas, buscando ampliar, enriquecer y diversificar las clases de EF, y en considerar cuáles son algunos de los desafíos que probablemente debemos tener en cuenta para tal fin.

Desafíos posibles para plantear:

- Romper la deportivización de las clases como contexto dominante o excluyente. Ampliar el abordaje de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas. Considerar y explorar la diversidad de opciones posibles en el contexto de la propia escuela (pensar en prácticas conocidas pero poco tratadas hasta prácticas novedosas e innovadoras).
- Conformación de grupos mixtos (si bien a partir del Diseño anterior – Res. 235/08- muchos colegas han avanzado en esta experiencia, sigue en gran número de clases la división por sexo).

- Analizar el enfoque de Saberes como superador al planteo tradicional de contenidos, y su impacto como recurso didáctico. Considerar su escritura técnica y lo que aporta a la propuesta didáctica, su vinculación con lo metodológico y la evaluación de aprendizajes y procesos de enseñanza.

Los ejes temáticos y su impacto didáctico-pedagógico

La lógica de los ejes del diseño anterior proponía la organización de saberes a partir de la particularidad de “configuraciones de movimiento” como el Juego Deportivo, Las Formas Gímnicas y Las Actividades en el Medio Ambiente Natural.

El nuevo diseño organiza los saberes a partir del Sujeto de aprendizaje y su relación con las prácticas corporales, ludomotrices y deportivas referidas a la disponibilidad de sí mismo, en interacción con los demás, y en el ambiente natural y otros. Este enfoque facilita a su vez poner en juego de manera integral estas dimensiones del sujeto, incluso con las mismas configuraciones de movimiento. Por lo tanto un primer análisis didáctico es la consideración de cómo impactan en el estudiante a nivel intra e intersubjetivo, los saberes que seleccionemos y sobre todo cómo vamos a generar los espacios de aprendizaje de los mismos. La forma de enseñar define a su vez el Saber que se está enseñando y aprendiendo por lo que las decisiones metodológicas que propongamos son definitivas.

Esto se traduce en que cuando decido una acción en un escenario de práctica corporal, ludomotriz o deportiva, puedo estar poniendo el acento en la disponibilidad de sí mismo, o en la interacción con los demás, o por qué no realizar intervenciones didácticas para que en ese mismo escenario se puedan acentuar ambas. A su vez de acuerdo a la característica de dicho escenario podríamos estar poniendo en juego saberes en relación a las particularidades del ambiente natural u otros.

Otro aspecto sustantivo en este análisis de la lógica de los ejes temáticos es que nos brinda un amplio abanico de Saberes, con distintos niveles de articulación y abarcabilidad. Esto nos lleva a considerarlos como recursos suficientes para abordar el desafío de romper con la despartidización como contexto hegemónico y diversificar, ampliar y enriquecer las propuestas de prácticas corporales.

No se trata de poner en tensión si trabajar el deporte o no hacerlo, sino a qué deporte nos estamos refiriendo, para qué y cómo lo estamos trabajando, y sobre

todo en no encorsetarnos en los esquemas de los deportes institucionalizados y de rendimiento. El nuevo diseño propone numerosos saberes vinculados a lo deportivo pero pensando en que la diversidad de la escuela secundaria en cuanto a los estudiantes, contextos, necesidades, motivaciones, es tan amplia que requiere de nosotros (los profesores), nuestra capacidad de poder enseñar un deporte formativo que contenga y filtre pedagógicamente al institucionalizado tradicional (handball, vóley, fútbol, etc.), pero también usarlos como base para adecuarlos y modificarlos de acuerdo a las necesidades educativas. Además tenemos a disposición una amplia gama de deportes y juegos deportivos a explorar para proponer a nuestros estudiantes e implementarlos como espacios novedosos, innovadores, motivadores, en donde los estudiantes puedan a su vez participar y proponer en estas experiencias que incluyan lógicas, elementos y entornos distintos. En donde surjan roles y motricidades que faciliten nuevas construcciones corporales, y también promuevan la inclusión, la participación mixta, etc. En este contexto es fundamental también considerar la vivencia y recreación de los juegos tradicionales y autóctonos de nuestra cultura y de otras.

Más allá de esta reflexión puntual sobre el enfoque del “deporte de la escuela” y como poder abordarlo, es importante que sigamos analizando que la propuesta curricular pone a disposición para su selección y secuenciación muchas más prácticas corporales y lúdicas en donde seguir desarrollando la lógica de los ejes.

Ejemplo de esto son saberes como:

- La recreación y valoración de prácticas corporales expresivas de la cultura popular urbana y/o rural (danzas, actividades circenses y escénicas, murga y malabares).
- La exploración de secuencias coreográficas, individuales y grupales –a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros– favoreciendo la libre expresión y sin discriminación de géneros.
- El reconocimiento y autoevaluación del impacto que produce en la disponibilidad de sí mismo la participación en diversas manifestaciones populares, urbanas y rurales, de la cultura corporal, juegos en distintos ambientes, deportes, murgas, acrobacias, equilibrios, malabares, danzas, la gimnasia y sus diferentes expresiones, entre otras.

- La apropiación del sentido colaborativo, cooperativo, de inclusión y disfrute de las prácticas corporales ludomotrices, gimnásticas y deportivas en grupo.
- La recreación y la experimentación de actividades ludomotrices diferentes a las realizadas en el cotidiano escolar, en una relación placentera y equilibrada con el ambiente.
- La exploración y descubrimiento de prácticas motrices expresivas, recreativas, cooperativas, en contacto con el ambiente natural.

En estos ejemplos se observa claramente la multiplicidad de prácticas disponibles para desarrollar en nuestras propuestas de enseñanza y a su vez la posibilidad de ampliarlas aún más en un proceso de reelaboración y desagregación para adecuarlos a nuestras realidades.

Si bien es cierto que para muchos de nosotros alguna de estas configuraciones de movimiento pueden resultar poco conocidas o poco trabajadas en nuestra experiencia docente, también es cierto que podemos explorarlas, aprenderlas e incorporarlas como recursos formativos. Si no podemos hacer este tipo de procesos para ampliar nuestros recursos cómo podríamos pretender formar a nuestros estudiantes con una actitud y capacidad crítica, autónoma, independiente, como sujetos curiosos y generadores de cultura.

Hasta aquí y en el marco de analizar “Los ejes temáticos y su impacto didáctico-pedagógico”, hemos abordado a su vez el desafío planteado en relación a Romper la deportivización de las clases como contexto dominante o excluyente. Ampliar el abordaje de prácticas corporales, ludomotrices y deportivas. Considerar y explorar la diversidad de opciones posibles en el contexto de la propia escuela (pensar en prácticas conocidas pero poco tratadas hasta prácticas novedosas e innovadoras).

Otro aspecto que se puede analizar a la luz de la interpretación de los ejes y Saberes en su proyección a acciones de enseñanza, es la consideración de la conformación de grupos mixtos. Si somos del grupo de profesores que aún no hemos avanzado en la experiencia formativa con grupos mixtos es fundamental que nos cuestionemos el por qué.

Cuando se propone el trabajo en grupos mixtos no se está haciendo referencia a clases aisladas en donde en algún momento “juntamos” los grupos de varones y mujeres para hacer una jornada recreativa, una salida, un campamento, etc. Lo que se está proponiendo son clases sistemáticas, continuas, secuenciadas, con sentido formativo a lo largo del ciclo.

Vamos a poner en tensión algunos de los argumentos que normalmente aparecen cuando estas cuestiones se discuten entre colegas.

Si reflexionamos sobre los argumentos (propios o no) sobre cuáles son los criterios que han sostenido y que sostienen la división por sexo en las clases de EF, nos vamos a encontrar con cuestiones como las transferidas del campo del deporte de rendimiento en cuanto a categorías, reglamentos, niveles de juego. En este caso hay que considerar que en la escuela el deporte se sostiene desde el enfoque de deporte formativo e inclusor, ampliando la idea de juego deportivo, juego modificado, deportes novedosos, etc., en donde la conformación de grupos mixtos no debería incidir negativamente y por el contrario deberíamos con nuestras estrategias didácticas, potenciar una incidencia positiva.

Otro criterio que ha estado y está presente en la división de los grupos por sexo son los sustentados en las diferencias físicas (tamaño corporal, fuerza, habilidad). Este argumento es fácilmente rebatible ya que en los grupos de varones o mujeres estas mismas diferencias existen y sin embargo manejamos recursos didácticos varios para llevar la enseñanza adelante. Por supuesto que ante diferencias físicas muy marcadas, las estrategias deberán adecuarse a las mismas para facilitar los procesos, participación e interacción.

El más débil de todos es el que sostiene la diferencia actitudinal y la predisposición para la actividad física, afirmando que los varones superan a las mujeres en éste aspecto. Aquí hay que reflexionar sobre cómo nos influyen cuestiones culturales que atraviesan incluso problemáticas de género. Considerar si nuestras propuestas acentúan estas problemáticas o buscan resolverlas es un paso importante para superar este argumento.

Estas cuestiones planteadas se comienzan a superar cuando pensamos en la diversidad y diferencia entre sujetos, no entre varones y mujeres, a la hora de las propuestas didácticas para nuestras clases. Los invito a realizar un ejercicio en donde buceen en la diversidad de propósitos y saberes que plantea el Diseño

Curricular y vean si pueden encontrar alguno que no sea posible de abordar en grupos mixtos. También sería importante que identificaran las alternativas que no podrían considerarse fuera de experiencias de grupos mixtos, como por ejemplo:

- la actuación en prácticas deportivas diversas, recreando su estructura, integrándose y valorando a sus pares, sin discriminación por género, experiencia motriz, capacidades diferentes, origen socioeconómico, cultural, entre otros;
- la identificación de valores, intereses, prejuicios y estereotipos que subyacen a los modelos de prácticas atléticas, gimnásticas y deportivas en la escuela y en su entorno sociocultural;
- la exploración de secuencias coreográficas, individuales y grupales –a partir de acciones, ideas, emociones, imágenes, guiones, elementos, soportes musicales, soportes tecnológicos, entre otros– favoreciendo la libre expresión y sin discriminación de géneros.

La lógica pedagógica de los Propósitos, Ejes y Saberes basada en los fundamentos desarrollados en el Diseño Curricular en donde la centralidad pasa por la construcción de la corporeidad y motricidad de los adolescentes y jóvenes, nos plantea que “la Educación Física en la escuela secundaria parte de la consideración que los estudiantes son diferentes y que estas diferencias a su vez son las que los igualan en un espacio que les permite incluirse desde distintas posibilidades, respetando y valorando la diversidad, en una perspectiva democrática e inclusora”¹.

Sabemos que muchos colegas a partir de la propuesta curricular anterior que ya planteaba la alternativa de trabajar en experiencias de grupos mixtos, han construido saberes pedagógicos para potenciar dichos escenarios. Es cierto también que es un camino a recorrer en muchas escuelas y clases. Depende del compromiso de asumir la responsabilidad de llevar adelante este tipo de experiencia que el nuevo Diseño Curricular plantea, ya que como docentes tenemos recursos disponibles y además la capacidad de seguir aprendiendo y construir prácticas y saberes pedagógicos como parte de nuestra formación permanente.

¹ Ministerio de Educación (2008), *Diseño Curricular de la Transformación de la Escuela Secundaria*, Río Negro.

Los Saberes como recursos didácticos y su vinculación con la Metodología de Enseñanza y la Evaluación.

En este punto pretendemos analizar el enfoque de Saberes como superador al planteo tradicional de contenidos, e interpretar su impacto como recurso didáctico, para esto vamos a explicar su escritura a nivel técnico y como esta cuestión de redacción aporta a la propuesta didáctica, su vinculación con lo metodológico y la evaluación de aprendizajes y procesos de enseñanza.

Tomaremos como base lo explicitado en el Diseño Curricular en cuanto a lo que se entiende como Saber en el contexto del mismo, e iremos realizando aportes y comentarios para profundizar su interpretación y su proyección como recurso para la enseñanza.

La primera reflexión es que como cualquier otro recurso didáctico para planificar, puede adecuarse a distintos niveles de abarcabilidad y alcance. Es entendible que en el contexto del Diseño Curricular sean amplios pero que a la hora de que tengamos que elaborar planificaciones anuales o unidades didácticas tengamos que reelaborarlos y especificarlos para poder explicitar mejor lo que proponemos.

Jacky Beillerot² considera al Saber cómo aquello que es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia. El saber está ligado a la actividad de aprendizaje y se actualiza en situaciones y prácticas. El saber tiene lugar en la acción ya que es una adquisición que se revaloriza en la realización.

Raúl Gómez³ plantea que los saberes comprenden las distintas dimensiones del plano cognitivo, el plano corporal y afectivo, sin diferenciarse en el comportamiento concreto. En este contexto los saberes corporales son saberes que refieren al uso inteligente y emocional del propio cuerpo, en las relaciones con sí mismo y con el ambiente físico y social.

En este enfoque de los autores puede verse la importancia del sujeto que aprende, como el Saber se termina de definir en dicha acción de apropiación, construcción, reconstrucción, y como se le da relevancia a ese aprendizaje en relación a esa acción que le da sentido. Por eso a la hora de transformar este

² Beillerot, J (1998). *La formación de formadores*. Bs. As. Ediciones Novedades Educativas

³ Raúl Gómez. (2004) *La enseñanza de la Educación Física en el nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B.* Bs. As. Ed. Stadium

concepto en un recurso didáctico tenemos que considerar el **aspecto disciplinar** que se va a poner en juego, pero a su vez es fundamental expresar en la redacción el o los **procesos de los sujetos** en relación a ese aspecto disciplinar, y también el **contexto problemático** que le da sentido y/o alcance.

Tomemos un ejemplo del Diseño que probablemente tiene mucha presencia en las clases de EF y nos facilite los análisis: - *la construcción y reconstrucción de fundamentos táctico-técnicos, adecuaciones a entornos estables y a entornos indeterminados*. Este saber podría reelaborarse y especificarse en una Unidad Didáctica por ejemplo: - *la construcción táctica-técnica de los lanzamientos de handball en problemáticas de oposición*. Expresar esto no es lo mismo que un planteo tradicional en donde solo se enuncia “lanzamiento suspendido”, ya que en la redacción del Saber se está definiendo la acción del estudiante (la construcción...), el aspecto disciplinar (táctica-técnica de los lanzamientos de handball...) y el contexto problemático (en problemáticas de oposición).

En una metodología en donde una de las actividades fuera realizar tres pasos pisando en los círculos dibujados en el piso, saltar y lanzar contra la pared, se podría defender que se está aprendiendo el “lanzamiento suspendido”, pero no se está generando una situación de aprendizaje para “la construcción táctica-técnica del lanzamiento suspendido en problemáticas de oposición”. En este sencillo ejemplo trato de que se visualice como la definición adecuada y sustantiva de un Saber, nos orienta en las particularidades de la situación de enseñanza, a pensar en el contexto que le dé sentido y significatividad para el que lo aprende, usa, adapta y transfiere, y a considerar a lo metodológico como parte sustantiva del Saber que se construye.

Como verán en el ejemplo no alcanza con enseñar un formato esquemático que responda a un modelo meramente gestual del lanzamiento, sino de plantear problemáticas con alguna variable de oposición (en frente, persiguiendo, uno o varios, más activos o más pasivos, sin marca pero con la oposición del arquero, etc.) en donde el ajuste de los pasos y salto tenga que ver con la regla (no más de tres) por lo que podrá realizar uno, dos o tres pasos de acuerdo a distancia y ubicación de la oposición y de la zona prohibida, y otras variables que se podrán incorporar o no en la actividad considerando la complejidad buscada, presentando esto no solo una acción de ajuste motriz/técnico (gesto de la acción motriz) sino también es relevante la toma de decisión que pone en juego construcciones cognitivas/tácticas, que en definitiva es lo que nos expresa ese Saber.

Este ejercicio realizado con un ejemplo básico se puede hacer con el resto de los Saberes para poder comprender que cuando expresamos cuestiones acotadas como “resistencia aeróbica” podríamos estar diciendo muchas cosas pero nada definido didácticamente, pero cuando un Saber expresa “La identificación y realización de tareas aeróbicas reconociendo los criterios que las regulan y la adecuación a sí mismo”, estamos explicitando y definiendo un Saber que va más allá del impacto fisiológico que centralmente identificamos ante la expresión “resistencia aeróbica” y nos estamos obligando a buscar estrategias metodológicas que generen las situaciones de aprendizaje significativas necesarias para dicho Saber.

Hasta aquí los ejemplos que por un lado ayudan a interpretar pero también muchas veces limitan, por lo que los invito a leer los Saberes del Diseño para poder interpretarlos, considerar su posible selección, ejercitar la redacción de Saberes reelaborándolos, especificándolos, adecuándolos a su realidad.

Cada vez que escriban un saber, identifiquen en su estructura técnica si definieron la acción del sujeto, el saber disciplinar y el contexto problemático que le da sentido y alcance. Proyecten ese planteo a las decisiones metodológicas, a la secuencia de actividades que promuevan espacios significativos de aprendizaje para esos Saberes.

Consideremos que una metodología entendida como síntesis práctica de opciones que los docentes tomamos para diseñar las acciones de enseñanza, basadas en variables epistemológicas, psicológicas, filosóficas y didácticas, nos posiciona en una perspectiva en donde el docente deja de ser un actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en "sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia"⁴.

Si además vinculamos estos enfoques respecto a los Saberes con criterios metodológicos que promuevan situaciones de aprendizaje significativos, veremos como toma relevancia tanto lo “qué” se enseña como el “cómo” se enseña.

Para completar éste análisis recordemos algunos de los criterios de selección y elaboración metodológica más sustantivos:

⁴ Remedí, V. E. (1985), "Notas para señalar: El maestro entre-el contenido y el método", En: *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta*, México, Universidad Autónoma de Querétaro.

- Conocer, respetar y partir de las estructuras previas de conocimiento del adolescente.
- Generar niveles de problematización que provoquen lo que Jean Piaget⁵ denomina “el conflicto interno” como motor del aprendizaje significativo.
- Dar prioridad al tipo de “pautas abiertas” sobre las cerradas, promoviendo un mayor nivel de inclusión a la heterogeneidad, respetando diversidad de potencialidades y dificultades de los sujetos.
- Acentuar lo que Ruiz Pérez⁶ denomina “práctica variable” como factor de desarrollo de competencias motrices plásticas y transferibles, que posibiliten enfrentar y resolver los desafíos indeterminados de las tareas motrices y de la cotidianidad personal.
- Promover espacios de participación creativa, exploración, y transferencia que pongan en juego la intencionalidad práxica de la motricidad de los estudiantes.
- Propiciar lo que Pierre Parlebas⁷ llama “la sociomotricidad” facilitando los aprendizajes sociales y la socialización de los aprendizajes.
- Incentivar a la reflexión de las distintas situaciones vividas y a la comprensión del sentido de la tarea, promoviendo el pensamiento crítico y la autonomía.
- Dar prioridad a situaciones con carácter lúdico, buscando una predisposición subjetiva positiva.
- Vincular las alternativas metodológicas con una adecuada selección de saberes significativos, entendiéndolos como saberes contextualizados con sentido y relevancia para los alumnos.

⁵ En Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. (1992). *“Comprender y transformar la enseñanza”*. Madrid. Ed. Morata.

⁶ Ruiz Pérez, Luis M. (1992) “El papel de la práctica en el desarrollo de la competencia motriz infantil: La hipótesis de la variabilidad.” Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid

⁷ Parlebas Pierre (2001). *“Léxico de Praxiología Motriz. Juegos, deporte y sociedad”*. Barcelona. Ed. Paidotribo

- Poner en juego a los saberes en contextos situacionales ricos en donde poder manipular didácticamente las variables del entorno problemático que le da sentido práxico a la motricidad.

Para concluir es importante que además de vincular fuertemente a los Saberes con lo Metodológico, se los vincule con lo Evaluativo.

A la hora de evaluar y considerando a ésta como parte fundamental del proceso formativo, hay que considerar que el planteo de los Saberes también orienta en relación a “qué”, “para qué” y “como” vamos a evaluar.

Retomando los ejemplos desarrollados más arriba vemos que no tiene sentido realizar una evaluación sumativa en cuanto al logro de un gesto técnico o al cumplimiento de un test de Cooper, la evaluación y seguimiento que puede hacer el docente y los estudiantes a lo largo del proceso nos va a brindar una variedad sustantiva de datos e información en cuanto a cómo se están construyendo los Saberes.

Considerar distintos aspectos que los Saberes nos proponen en cuanto a:

- cómo los logros individuales y grupales pueden tener distintas dimensiones y alcances,
- cómo la comprensión y valorización de lo que se hace es tan importante como lo que se hace,
- cómo identificar y valorizar las propias posibilidades,

y otros aspectos que se desprenden de esa redacción que caracteriza a cada Saber.

Esta información evaluativa es un insumo constante y permanente no solo para el seguimiento de los procesos de los estudiantes sino también para el análisis, revisión y ajuste de nuestras propias prácticas.

Las dificultades de aprendizaje de los estudiantes muchas veces tienen que ver con el tiempo que este requiere para vivenciar, explorar, experimentar una situación, pero muchas otras tantas tiene que ver con la estrategia utilizada por el docente, la complejidad generada, las variables planteadas, las intervenciones realizadas.

Al igual que consideramos la vinculación directa del enfoque de Saberes con una serie de criterios de selección y elaboración metodológica, debemos vincularlos con los fundamentos que sostienen un posicionamiento respecto a la evaluación formativa. Una síntesis de los mismos que orienten nuestras decisiones podrían expresarse de la siguiente manera:

- La evaluación debe estar basada en los mismos principios del aprendizaje significativo.
- La evaluación es sistémica en la vinculación con lo propuesto en las planificaciones desde la Fundamentación, Propósitos, Ejes y Saberes.
- La evaluación es sistémica en la vinculación con las propuestas metodológicas.
- La evaluación es una operación didáctica activa durante todo el proceso de aprendizaje (inicial, formativa, sumativa).
- La evaluación es un instrumento de indagación para recabar información durante la práctica educativa, que permiten tomar decisiones didácticas durante el proceso relacionado al alumno, al accionar docente, y a las variables contextuales.
- La evaluación ayuda a que los alumnos estén informados de sus progresos y dificultades.
- La evaluación permite verificar el nivel de apropiación de los saberes en el proceso y en relación a cada sujeto.
- La evaluación permite concientizar sobre los saberes abordados para su comprensión durante el proceso.
- La evaluación deber brindar información siempre crítica y argumentada.
- La evaluación debe evitar una actitud descalificadora.
- La evaluación debe considerar la integralidad de la corporeidad y motricidad humana, superando la atomización de la conducta.
- La evaluación debe manejar instrumentos y estrategias que consideren las particularidades del ser que se mueve en situación, superando pruebas estandarizadas o acciones esquemáticas que descontextualizan la motricidad.
- La evaluación enseña a evaluar, debe integrar la participación del alumno en instancias cotidianas de auto, hetero, y coevaluación.
- La evaluación debe considerar la integración de diversos saberes en la manifestación de las distintas competencias corporales.

- La evaluación debe ser motivadora, orientadora y al servicio de los protagonistas.
- La evaluación se enriquece utilizando variedad de recursos e instrumentos de seguimiento y registro (la incorporación de las nuevas tecnológicas aporta a este concepto).

Ser conscientes de una evaluación permanente vinculada a todas las dimensiones que nos plantean los Saberes y la lógica de los Ejes, nos brinda datos constantes para las decisiones cotidianas de las intervenciones pedagógicas relacionadas a lo que proponemos y cómo lo proponemos, en definitiva la planificación, metodología y al conjunto de intervenciones pedagógicas que tomamos permanentemente antes, durante y después de cada clase.

En consonancia con lo desarrollado hasta aquí, en el Marco Teórico de Diseño Curricular se plantea que “En tal sentido, concebimos la evaluación como una práctica democrática y participativa abierta a la interrogación, la problematización, la búsqueda de entendimiento, la producción de conocimiento y la emancipación de todos los sujetos involucrados”⁸.

A modo de cierre

El presente Desarrollo Curricular pretendió movilizar un análisis responsable de las propias prácticas desde la apropiación del Diseño Curricular de la ESRN y de las temáticas definidas para ésta ocasión. Por supuesto quedan temáticas, problemáticas y conceptualizaciones para desarrollar y profundizar, algunas que seguramente ya se podrían definir y otras que irán surgiendo en la implementación de la propuesta.

Somos conscientes que para muchos colegas estos encuadres no resultan novedosos o desconocidos, pero también es cierto que aún se pueden identificar muchas prácticas de enseñanza que en la escuela requieren ser revisadas. Proyectar colaborativamente Prácticas Educativas superadoras entre aquellos que ya han construido “Saberes Pedagógicos” en tal sentido y los que se inicien en este desafío, será un escenario cotidiano a transitar en cada escuela.

“La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía”(Freire).

⁸ Marco Teorico Diseño Curricular ESRN Versión 0 (2016)