

INVESTIGACIONES

Historia de una práctica profesoral artística en Educación Física: Expresiones del potencial corporal*

History of an artistic pedagogic practice in Physical Education:
Expressions of body potential

*História de uma prática pedagógica artística em Educação Física:
Expressões do potencial corporal*

Karen Lorena Gil Eusse,^a William Moreno Gómez,^b Alexandre Fernandez Vaz^c

^aUniversidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil. Tel.: (55) 27 998093275.
Correo electrónico: kalogil@yahoo.es

^bUniversidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Tel: (57) 4 3122586741.
Correo electrónico: williammorenoiuef@gmail.com

^cUniversidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Tel: (55) 48 99220505.
Correo electrónico: alexfvaz@uol.com.br

RESUMEN

Este texto presenta resultados de una investigación biográfico-narrativa desarrollada en un Jardín de Infantes público de Florianópolis (Brasil). El estudio trata, desde la experiencia de una profesora de Educación Física, algunos rasgos que caracterizan una práctica pedagógica artista. La construcción de la investigación se descubre en dos organizadores analíticos: el potencial corporal y el potencial de entorno. Este artículo da cuenta del primer organizador, que permite pensar sobre las transformaciones posibles de la Educación Física Escolar. Tal organizador habla de la capacidad sensible, reflexiva, crítica, de apertura y de interacción profesoral.

Palabras clave: narrativa, educación física, práctica profesoral.

ABSTRACT

This paper shows the results of a biographic and narrative research in a Kindergarten in Florianópolis, Brazil. The experience of a teacher is taken as a means to portray a pedagogic artistic practice. The research has two analytic axes: body potential and environment potential. This paper dedicates special attention to the first one, which offers the chance to think about changes in Physical Education. Its components are reflection, critic, openness and interaction.

Key words: narrative, physical education, pedagogic practice.

RESUMO

Apresentam-se resultados de uma pesquisa biográfico-narrativa desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil, em Florianópolis (Brasil). O estudo trata, desde a experiência de uma professora de Educação Física,

* Este artículo es producto de un trabajo de grado de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Antioquia, Colombia. Fue realizado con apoyo del fondo para trabajos de grado de la vicerrectoría de investigación de dicha Universidad y con ayuda del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Programa Teoría Crítica, Racionalidades y Educación IV), por medio del Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil.

de alguns traços que caracterizam uma prática pedagógica artística. A construção da investigação se concretiza em dois eixos analíticos: o potencial corporal e o potencial do entorno. Ocupa-se do primeiro, o que nos permite pensar sobre as possíveis transformações da Educação Física Escolar. Tal eixo aborda a capacidade sensível, reflexiva, crítica, de abertura e de interação docente.

Palavras chave: narrativa, educação física, prática pedagógica.

1. INTRODUCCIÓN

El presente es un relato de una investigación biográfica-narrativa que da cuenta de la experiencia profesoral de la profesional Inelve Favaretto Garbin, actuante en un jardín infantil de carácter público de la ciudad de Florianópolis (Brasil). El relato devela, hipotéticamente, que lo que puede llegar a ser la educación y la escuela también anida ya en lo que realizan, ocultas en escuelas latinoamericanas, algunas prácticas profesoras artistas.¹ Para presentar y analizar los resultados de la investigación, este artículo toma eventualmente la realidad Colombiana, no para hacer una comparación, sino para más bien iluminar la práctica de Educación Física (EF) interrogada.

La práctica profesoral² de Inelve se convierte en objeto de estudio debido a una serie de características que particularizan su experiencia. Una de ellas tiene que ver con el hecho de la EF ser una asignatura obligatoria. En Brasil, a diferencia de otros países suramericanos, la educación pre-escolar es obligatoria desde los cuatro años, pero es consensual su importancia desde los seis meses de vida. Desde el jardín infantil se cuenta con un profesor de EF en cada nivel escolar. Una segunda característica es que la práctica de Inelve, en su flexibilidad, alcanza a integrar contenidos³ muy peculiares, como un juego tradicional de la región (Bricadeira do boi de mamão), y a usar creativamente las representaciones, la ficción, la fabricación de elementos-juguetes y las salidas por la ciudad. Plantea una adaptación creativa del territorio escolar⁴ en función del objetivo del área. Esta profesora, revisando los límites de la escolarización, consigue superar la rigidez del tiempo y el espacio escolar; es el interés del niño y sus necesidades reales lo que define la enmarcación curricular del área de la EF en la escuela.⁵ Una tercera característica es la

¹ Sobre la relación entre arte y educación, dicen Medina y Salvador (2003) que la actividad de enseñar es una tarea en parte artística y en alto grado poética. Anotan los autores que al hablar de un profesor como artista, se hace referencia a la forma en la que este direcciona su labor docente y la convierte en un espacio caracterizado por la irrepitibilidad, potencialidad intuitiva, perseverancia, sensibilidad y estética, formas que son expresadas en la renovación/transformación de la práctica docente. Para la ampliación de este concepto, revisar, también, Eusse (2015).

² Este estudio habla de práctica profesoral para referirse al trabajo que desarrolla el profesorado para dar cumplimiento a un proceso educativo. Este trabajo se ve reflejado en la misma práctica escolar, en las actividades con los estudiantes, padres de familia, colegas, comunidad, entre otros. El profesor, al salir de la escuela, no deja de serlo, sigue siendo un sujeto con significación social en función del ser profesoral. La práctica profesoral supone una diversa y compleja trama de relaciones entre personas, donde están presentes la dimensión personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral que atraviesan constantemente la dinámica de desenvolvimiento del profesor. La búsqueda de formas de interconexión entre estas diversas dimensiones se convierte en una tarea cotidiana para este sujeto.

³ Estos contenidos serán desarrollados en el tópico sobre los tres proyectos que representan el plan de estudios de la EF en esta institución (El paseo escolar, Brincadeira do Boi de Mamão e integración etaria).

⁴ Una ampliación del concepto "Territorio Escolar" puede consultarse en Calvo (2012).

⁵ El debate contemporáneo sobre la Educación Infantil destaca, en Brasil, su diferencia cualitativa con la escuela. Según una de las posiciones, la Educación preescolar no debe ser una etapa de preparación para la escuela, sino tener especificidad pedagógica correspondiente a la condición de ser niño. Bases importantes de dicha discusión pueden ser encontradas en Rocha (1999).

prefiguración sobre la EF infantil desde el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia (IUEF), ya que contrasta con lo que hace Inelve (en Brasil) con la disciplina, con los colegas y demás áreas, con los niños y con los padres, madres y comunidad, con el espacio escolar y con la ciudad. La experiencia desde el currículo de la EF en Colombia está conectada a una vivencia instructiva donde, en el saber específico, prevalecen la enseñanza técnica de los deportes y el desarrollo aislado de algunas prácticas recreativas. Finalmente, llama la atención la forma en que Inelve logra atraer hacia el área de la EF las otras actividades escolares. El área, se convierte en centro de movilización de toda la escuela.⁶

2. SOBRE LAS OPCIONES METODOLÓGICAS

Los estudios biográfico-narrativos hacen parte de la investigación cualitativa y se basan, según Bolívar et al. (2001), en la obtención y análisis de narraciones para construir diferentes tipos de relatos: autobiográficos, biográficos, relatos de vida e historias de vida. Los relatos dan cuenta de la experiencia vivida, experiencia que está contenida en las narrativas o en los decires reflejados en las entrevistas, las conversaciones y demás registros logrados por el investigador. Son construcciones que parten de las narrativas de los protagonistas o incluso híbridos de estas.

Al mismo tiempo, la historia de vida se concibe como una construcción triangulada del relato de vida; es decir, se apoya en otro tipo de fuentes (observación, registros de campo, reconocimiento de álbumes, teorías) para complementar y reconocer un camino para la formulación del relato biográfico. En este ejercicio el investigador, en consenso con el investigado, pueden decidir el episodio específico que se desea abordar (por ejemplo, la experiencia profesoral como en esta investigación).

La historia de vida le permite al investigador aproximarse al mundo interior y al de las interacciones sociales del sujeto que desea estudiar, y para ello requiere poner a prueba una amplia capacidad de escucha ante el narrador. El narrador, como dice Benjamin (2008), es parecido a un artesano que coordina el alma, el ojo y la mano para elaborar la materia prima de las experiencias. El narrador es alguien que tiene un consejo para dar.

Un objetivo fundamental de la investigación basada en historias de vida profesoras consiste en localizar la propia narrativa del profesor o profesora en el marco de un análisis explicativo contextual más amplio (Hernández, 2004)—análisis, descripción y comprensión—donde pueden participar otros sujetos distintos al profesor investigado. Goodson (2004) plantea que si tratamos de comprender algo tan intensamente personal como la enseñanza, es fundamental que conozcamos al docente como persona, que conozcamos su historia desde su propia voz. Según él, estas historias nacen no solo del conocimiento o la sabiduría que ostentan las personas, sino sobre todo de la vida que estas han vivido y de la propia percepción experiencial (narrativa) que estas personas tienen sobre ese recorrido.

⁶ Debido a las características del plan del área y sus tres proyectos, muchas de las actividades de cotidiano del jardín necesitan ser modificadas. Un día de paseo escolar con uno de los grupos, por ejemplo, requiere, entre otras cosas, que se piense la participación del profesor de ese grupo (dependiendo de la actividad se define si acompaña o no la salida), la participación del personal de la alimentación (el refrigerio debe ser desplazado, por eso cuenta con unas características diferentes de las que sería si se permaneciera en la institución) y la participación de los otros grupos que se quedan en la escuela (que no tendrán EF ese día y que desarrollarán actividades que se definen de acuerdo al personal que se queda en el jardín).

Este relato se logra, primero, a través del trabajo de campo caracterizado por una entrevista semiestructurada y a profundidad y por la elaboración de diarios de campo correspondientes a las observaciones registradas durante tres días semanales en un periodo de cinco meses (julio-noviembre de 2011) en la ciudad de Florianópolis (BR). Segundo, análisis y redacción del texto (enero-septiembre de 2012) en la Universidad de Antioquia. En el proceso investigativo, específicamente en el análisis de la narrativa de Inelve, se descubren inductivamente dos organizadores analíticos: el potencial corporal y el potencial de entorno como claves experienciales⁷ que permiten dar cuenta de un desempeño profesoral transformador. Este artículo da cuenta del primer organizador analítico que comenzará a desarrollarse a partir del siguiente tópico.

3. DESDE EL POTENCIAL DE ENTORNO Y EL POTENCIAL CORPORAL

Según Marín (2006), el potencial del sujeto tiene que ver con la capacidad para persistir en el mundo y está directamente relacionado con la afección; poder ser afectado y el dejarse afectar posibilita que el cuerpo se convierta en un espacio de sensación y de sensibilidad.

Teniendo como base las anotaciones de Marín (2006), este texto se refiere al potencial de entorno y al potencial corporal como componentes de la práctica profesoral. Dicha práctica puede ser entendida a partir de estas dos grandes dimensiones que hacen parte del potencial de un sujeto en acción educativa. El primero, el potencial de entorno, se refiere a aquellas condiciones de posibilidad social que afectan la práctica y el segundo, el potencial corporal, hace referencia al acumulado con el que ha caminado el sujeto a lo largo de su vida. Juntos, estos dos potenciales, fundamentados en los niveles de afección, hacen ser al sujeto, en este caso, al sujeto profesor, que carga con un acumulado experiencial por contar.

3.1. POTENCIAL CORPORAL. ELLA... SU CUERPO, LO QUE ENCARNA...

3.1.1. *Afable y sensible*

La práctica profesoral de Inelve nos presenta la EF como un medio para el intercambio sensible, lo cual indica una fuerte preocupación por el otro. A la manera de Maturana⁸ no se trataría de una EF sensible en sí misma, sino de una EF que deviene en poesía de la mano de alguien que hace de esta área, de este contenido, de este tema, algo interesante para quien lo recibe. Desde ese alguien, la EF se convierte en un medio para abrirlas, a los niños, espacio en el mundo.

A esta profesora le interesa entablar conversaciones con los niños para conocer sus sentires e historias, necesidades y posibilidades de felicidad. Sus voces son escuchadas y tenidas en cuenta; por esto, cuando los niños se encuentran a Inelve en alguno de los espacios escolares, siempre tendrán algo para contarle. Ella motiva esos encuentros, los hace emocionales y por ello los niños, entrelazando con ella, abren la conversación;

⁷ Cabe aclarar que, en este estudio, esas claves experienciales no son constructos de los investigadores, no surgen deductivamente. Son nominadores de experiencia que brotan prevalentemente del propio narrado profesoral y del paso por un ejercicio de codificación y categorización.

⁸ Citado en López Melero *et al.*, 2003.

despierta el emocionar y la conversación toma sentido como producto de un encantamiento (véase López Melero *et al.*, 2003). La escuela, espacio para la sensibilidad, es un lugar para la seducción amorosa. Maturana nos muestra que con el apasionamiento del profesor por lo que hace, el aula se convierte en un espacio artístico; el maestro en artista, el contenido en poesía y la escuela en un escenario real.

Eu também consigo filmar mais (...). Então, outro recurso que foi legal para a gente também. Filmar o Boi (...) e depois passar para as próprias crianças (...), eles se veem também; se veem dançando, brincando, isso dá um retorno muito interessante (...) assim... É muito positivo, eles comentam (...) (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011).⁹

En este intercambio poético, entrelazador, todas las partes tienen voz, “ellos se ven también (...)”, se posibilita un espacio para pensarse en la EF, pero también en la vida. Es decir, la escuela como calle, como lugar de acogimiento. Los compañeros como colaboradores, como amigos. El juego como goce, como aprendizaje.

3.1.2. *Pensante y reflexiva*

Dicen Bárcena *et al.* (2006) que si el lenguaje de la crítica elabora la reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la acción, el lenguaje de la experiencia elabora la reflexión de cada uno sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. Según los autores, desde esta perspectiva lo que necesitamos es un lenguaje en el que elaboremos con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa y el sentido o el sinsentido de las respuestas que eso que nos pasa exige de nosotros. Reflexión, acción y pasión encuentran en el lenguaje de la experiencia la posibilidad de la atención a sí mismo y al nosotros.

Narra Inelve que la vida le pone muchos espacios para la reflexión. Dice: “eu replanejo, repenso” (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011). Claramente, estos espacios son construidos por ella a partir de la conciencia que toma sobre el plan o sobre la reflexión de la acción; encuentra importante escuchar-se y desde la *interocepción* compartir con los demás ideas sobre la escuela y sobre una EF otra.

Era Deborah¹⁰ que estava fazendo a formação e dizia: ‘Inelve, tem essas possibilidades de Educação Física, se pudesse ampliar (...)’. Então, venho trabalhando na creche. A formação sempre me ajudou muito para estar pensando essa educação física mais solta, não tão fechada (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011).

El acto de reflexión y crítica no se queda en el componente auto constructivo, en lo individual, toca con la vida en colectivo, es un acto en comunidad educativa. La relación con Deborah deja ver el uso que Inelve da a lo que ella llama replaneación y repensamiento de la acción. Se da un acto de exposición ante el otro.

Fazemos a reunião pedagógica que é mensal, tem algumas coisas que a gente pode [fazer] (...) replanejo, repenso. No semestre o projeto é avaliado, são avaliadas essas ações que eu faço com

⁹ Decidimos conservar el narrado de Inelve en portugués con el fin de mantener la integridad de su discurso.

¹⁰ Se refiere a Deborah Thomé Sayão, profesora universitaria con importante producción sobre el tema de la Educación Física Infantil. Durante un largo tiempo fue asesora del trabajo pedagógico en la municipalidad de Florianópolis. Las ideas centrales de su propuesta de análisis pueden ser encontradas en Sayão (2002).

o grupo todo. Cada profissional expõe seu trabalho para todo o grupo, eu também exponho a Educação Física e as pessoas vão dando opinião (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011).

El aprendizaje desde la reflexividad no es un acto exclusivo del profesorado. La diferencia entre quien “se queda en el aula” y quien “aprende saliendo”, entre quien se queda en el adentro y quien experimenta en el afuera, es que el conocimiento en educación va más allá de:

(...) la adquisición de una lista de conceptos, de hechos y destrezas más o menos estructurados (...) porque lo que se aprende surge de la realidad más inmediata y se trata de aprender estrategias para resolver problemas de la vida real. Es decir, las familias, el profesorado y las niñas y los niños saben que lo que aprenden influye o tiene que ver con sus vidas o están incluidas en sus propias vivencias (López Melero *et al.*, 2003, 65).

Inelve se pregunta y se responde:

Então o que acontece com criança que nunca sai? (...) Pode ser que elas não sejam prejudicadas; mas, eu defendo que essas crianças que experimentaram, elas têm, no corpo delas, a vivência, outros repertórios do que as crianças que nunca saíram (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011)

Ella defiende que el niño que sale, que experimenta, tiene en el cuerpo una vivencia, otros repertorios diferentes a los del niño que no sale del aula, de la escuela. Inelve tiene una alta valoración por el paseo como recurso formativo.

3.1.3. Transformadora, comprometida y crítica

Inelve es una mujer que se niega a seguir las líneas que desde el pregrado le fueron prescritas para dictar sus clases. Propone tres proyectos que, escapando al “deportivismo de formación”¹¹, le permiten proyectar una EF renovada en su escuela. Cuando el profesorado se resiste a perpetuar tradiciones que le desprofesionalizan, se pone a prueba también el nivel de compromiso profesional y social. Dice al respecto Martínez Bonafé (1999) que vale la pena rebelarse y que un gesto organizado de esa rebeldía es la búsqueda de un proyecto educativo desde una conceptualización alternativa del conocimiento socialmente necesario. Inelve, en su sentido de compromiso social profesoral,¹² realiza una selección cultural (contenidos, proyectos, acciones curriculares) que desborda los límites que le impone el campo profesional y la tradición escolar. Estos proyectos son:

3.1.3.1. El paseo escolar

Inelve, en compañía de otros profesores y padres del jardín infantil, sale a mostrar el mundo a los niños. Van al teatro, a la Universidad, a los parques ecológicos, visitan otros jardines, van al mercado, descubren algunas de las posibilidades que ofrece el afuera, parece que para Inelve no se hace extraña la propuesta de Martínez Bonafé (2010) en términos de que viviendo

¹¹ También en la EF brasileña hubo un movimiento de fuerte crítica y hasta mismo rechazo al deporte como contenido de la Educación Física escolar, debido a su carácter disciplinador, a sus relaciones con el gobierno dictatorial (1964-1985) o, también, a sus características de seleccionamiento de los escolares. Para una discusión sobre las distintas posiciones respecto a esta cuestión, consultar Stigger y Lovisolo (2009).

¹² Para más detalles véase “Arqueología del concepto ‘compromiso social’ en el discurso pedagógico y de formación docente” en Martínez Bonafé (2001).

la ciudad real también los niños se forman. Según el autor la ciudad educa. Salir del aula es abrirse a pensar la ciudad como el lugar de la mirada, como un texto para leer y traducir, como un espacio para el encuentro y como un territorio para la experiencia. Dice Inelve que gracias a este tránsito por la ciudad hay transformación, una transformación del cuerpo:

(...) o corpo vai se constituindo com essas experiências, eu acredito que é possível que eles, quando saem, percebam o colega diferente do que percebem aqui dentro da sala (...) O vento, o cheiro, os animais... eles vão percebendo isso, do respeito por esses elementos e como vivem esses animais, o respeito da gente quando entra numa floresta (...) O corpo tem outra posição. Eu acredito que eles vão se constituindo nesses momentos, sabe? Quando vão para um teatro: o domínio do corpo num espaço menor, que não pode estar falando alto porque vão atrapalhar, respeito que tem que ter com todo mundo, que não pode colocar o pé em cima do outro banco, que não pode empurrar porque vai bater nas costas do colega (...) eles não teriam essas experiências se não vivenciassem esses momentos (...) eu acho que esse corpo vai tomando um outro rumo (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011).

Vivir la ciudad, llevar el aula fuera de la escuela (edificación) es una forma de comprender lo que fue, lo que es y lo que posiblemente será el planeta, porque el particular que es visitado es algo del universal con lo cual se hace contacto. Lo que somos, lo que son los otros y lo que somos con los otros. Lo que existe en el mundo y lo que puede llegar a ser de él después de procesos reflexivos. Vivir una clase caminando la ciudad es una posibilidad para abrir caminos, ampliar el paisaje.

3.1.3.2. Brincadeira do boi de mamão

En castellano sería algo así como el juego del buey de papaya, ya que con esta fruta le daba forma a la cabeza del disfraz de buey. Es una danza típica del litoral de Santa Catarina, colonizado especialmente por inmigrantes portugueses azoreanos, y representa la historia de un hombre al que se le muere su querido buey y desesperado busca ayuda hasta que este resucita. Después de esto hay un gran festejo porque el buey vive de nuevo. La historia siempre tiene música y tiene una narración que va siendo representada por los personajes.

Muchas de las tradiciones se van perdiendo con el tiempo. Se impone la cultura global sobre las culturas locales y parece que Inelve encuentra en la escuela y en la educación infantil lugares ideales para “manter essa cultura viva enquanto as crianças estiverem aqui, dentro da instituição” (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011). Ella, profesora comprometida con la cultura local decide integrar esta danza a los contenidos curriculares.

O Boi a gente resolveu colocar por causa da comunidade. A comunidade tem essa cultura do Boi muito forte (...). Então as crianças já vêm com essa brincadeira já da família, porque eles assistem o Boi, já conhecem o Boi, eles chegam aqui e têm uma ideia (...). Vamos brincar o Boi nesses anos em que as crianças estão aqui, depois vai depender da escola, da comunidade, mas enfim, a gente dá essa oportunidade de conhecer, de brincar (...) (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011). Está claro que ella no se queda en la dramatización por la dramatización, el juego del Boi de Mamão es una oportunidad de dar continuidad en la escuela a un “contenido cultural” que los niños ya viven en su comunidad. La escuela no abre una brecha en el acumulado de cultura corporal de un pueblo, vincula escuela y sociedad, escuela y ciudad, cultura de la calle y cultura de la escuela. La escuela se responsabiliza por el mantenimiento de una cultura propia viva, y eso en estos tiempos de desarraigo, cuenta. Se manifiesta un compromiso de la profesora con lo propio.

3.1.3.3. Integración etaria

Los espacios y los tiempos escolares traen una organización dictada por la institución. Inelva permanentemente está desestructurando estas dos dimensiones del currículo en función de la selección cultural (selección de contenidos). La reorganización del espacio y tiempo permite la participación simultánea de niños de diferentes edades y niveles educativos. Inelva expone elementos que normalmente no están en el jardín, como disfraces, muñecas, carpas, juguetes de jardinería, columpios, túneles, entre otros. Este proyecto permite a los niños desestructurar el cotidiano escolar, recrearlo. El cotidiano escolar se dispone a nuevas conexiones y sensaciones. En la segunda-feira (lunes), se desarrolla el proyecto “integración etaria”, se trata de:

Uma vivência com diferentes idades, seu principal objetivo é fazer um espaço onde todas as crianças, de um jeito ou de outro, se cruzem. Lugar onde todo mundo (...) tem chance de cruzarem com seus amigos, com seus irmãos, com seus primos, vizinhos, enfim. (...) eles se conhecem fora daqui, mas aqui na instituição fica cada um em seu canto. Se eles não saírem da sala para uma atividade que proporciona encontrar esse outro, esses pares, eles não vão viver isso nunca (...). O parque está diferente nesse dia, nessa minha proposta (...) dentro desse projeto tem a brincadeira sobre rodas, a brincadeira da água e esse é um dia diferente (...) (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011).

Inelva también cree que transformar los espacios, “maquillarlos” como bien lo dice ella, les provoca a los niños la sensación de no estar siempre en el mismo lugar y se motiva la imaginación y creatividad en la clase y para la vida. En alguna medida los niños también intervienen en la modificación del orden jugado.

Además de lograr poner estos tres proyectos como centro temático del jardín infantil, consigue, en compañía de otras profesoras de EF de jardines infantiles, una ruptura de los tiempos. En el momento no existe más la hora de EF. Las clases, los proyectos y las necesidades de los niños son los que delimitan el tiempo en esta “nueva EF”.

Muitos profissionais se preocupavam com esse tempo; por exemplo, para brincar qualquer atividade, quarenta e cinco minutos é muito pouco tempo. Essa perspectiva que eu proponho de passear, de dançar, teriam que interromper, então a gente foi ampliando, passou para uma hora, já da uma folga maior. Depois, passamos a colocar duas horas, meio período ou o tempo que for necessário (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011).

El tiempo es una categoría fundamental para la educación, no es distinto para la Educación Infantil. El tiempo para los niños no es el tiempo cronológico de los adultos, de manera que hay que someterlo a las prácticas y no al contrario.¹³

3.1.4. Receptiva y abierta

Sostiene Zambrano (2000, s.p.) que “(...) desde la misma enseñanza, la pedagogía hace posible la pregunta por el uno, es decir, permite la mirada, funda la acción y organiza el encuentro entre unos, para construir el nosotros”.

¹³ Un análisis de la cuestión puede ser encontrada en la investigación de Vaz *et al.* (2009).

La capacidad de apertura conecta con la capacidad sensible, con la posibilidad de dejarse afectar por el otro (comunidad, estudiante, colega). Abrirse al otro, para encontrar y encontrarse. En este sentido, Inelve es sujeto dispuesto a la transformación, ella aprecia potentemente al otro y al afuera como condiciones propias para el cambio, para la transformación de la EF, para transformar la escuela y para transformarse ella. En su discurso y en su hacer, se deja ver todo el interés que tiene por permitirle la entrada al otro a su mundo, “voy cogiendo un poco de cada quien” dice. Ese otro la inspira, le sirve de apoyo. Ella apunta:

Então tenho a Deborah como a pessoa hummm... Inspiradora. Era uma pessoa de referência, a pessoa que me inspirava, ela via meus registros fotográficos, na época eram fotográficos (...) socializava e ela dizia da possibilidade, então ela foi a pessoa que até hoje eu tenho como referência. Têm todos os autores que a gente estuda na formação: tem o professor Alexandre, tem o que Ana Cristina vem falando para a gente, tem o professor Valter, as teorias de Vigotsky, as leituras de Marx e também as leituras que faço aqui no grupo de estudos da creche. Então, de todas essas leituras e pessoas que passam pelo grupo, vou tirando um pouco de cada (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011).

En esta profesora se evidencia la apertura: deja ver sus registros de sus colegas, sus opciones epistemológicas son amplias, diversas y no se concentran exclusivamente en lecturas de su campo (desde cognitivos, pasando por teóricos críticos de la Educación Física, textos pedagógicos, políticos). Se contrasta en los registros de campo que es invitada a los cursos de la Universidad (facultades de pedagogía y EF) a presentar sus experiencias. Interactúa con la comunidad académica en términos amplios, no solo con el profesorado de base, también con el profesorado universitario, con los investigadores,¹⁴ con las comunidades, con los niños. La selección curricular también sale de la conversación con estos actores.

3.1.5. Interactiva y colaborativa

3.1.5.1. El desempeño profesoral en clave de la colaboración

López de Maturana Luna (2003), hablando de buenos profesores, los caracteriza como aquellos que realizan un trabajo profesional bien hecho y por ello reciben un reconocimiento social y político de colegas y alumnos. Ella subraya que los buenos profesores son aquellos que se involucran en un trabajo colaborativo que les permite practicar la libertad y la democracia como parte habitual de su trabajo. En la práctica escolar de Inelve, se evidencia un compromiso con el trabajo colaborativo, parece que para ella el colaborar va más allá de una simple consigna de manual. Inelve nos descubre tres formas de colaboración docente:

3.1.5.2. Colaboración para la formación permanente

Un primer nivel de colaboración se descubre, por un lado, de acuerdo a su pertenencia a una red voluntaria de profesorado, grupo independiente y al grupo de estudios. En el primer

¹⁴ En la cita, Inelve se refiere al profesor de la UFSC Alexandre Fernandez Vaz, investigador del CNPq (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico). Ana Cristina Richter es becaria postdoctoral de CNPq. Valter Bracht es profesor de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES).

y segundo caso conecta con profesores de la Universidad¹⁵ y de otros jardines infantiles. En el tercer caso conecta con los colegas del jardín donde trabaja. Por otro lado, en la forma en como ella concibe la relación de los docentes entre sí alrededor de los saberes. Ella piensa su formación con otros, no sola.

Eu faço aqui as leituras no grupo de estudos na creche todas as segundas-feiras. Ali, a gente estuda vários autores da proposta da rede. Detalhadamente por grupos trabalhamos autores que falam da matemática, que falam das interações, por exemplo, o texto da Eloísa Candal. [Participam também] os supervisores de estágio (...), esses professores vão indicando alguns projetos. Essas pessoas têm contato com a creche e vão indicando [dando aportes] a formação dos profissionais (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011).

3.1.5.3. Colaboración didáctica

Un segundo nivel se expresa en el interés que pone Inelve por los espacios institucionales donde ella y sus colegas se reúnen para configurar y reconfigurar sus estrategias didácticas, es decir, para definir el cómo enseñar.

Há convites assim: jah Inelve vamos organizar uma saída, eu queria passear em tal lugar porque eu quero que minhas crianças conheçam diferentes árvores, porque meu projeto é conhecer diferentes árvores ou conhecer alguns animais! (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011).

En esta interacción se evidencia que Inelve ha logrado un nivel de aceptación y reconocimiento de la EF que hace que el profesorado de las otras áreas acuda a ella para organizar las actividades con los niños.

Então eu vou planejando (...) os professores das outras áreas e o profissional de educação física interatuam. Tenho liberdade de estar propondo o tema; ah, eu gostaria que você pensasse nisso, eu gostaria que você pensasse naquilo. A maioria das propostas de saída sou eu que proponho, mas tem um convite (...), é ali a gente vai integrando o planejamento (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011).

Se puede ver que el liderazgo de Inelve no opaca la participación de los demás colegas. A veces los contenidos de la EF van al salón de clase y en otros momentos los contenidos de las otras áreas van al espacio-tiempo de la EF. La planeación es integrada, todos ponen su parte.

3.1.5.4. Colaboración con la familia

Las instituciones de acogimiento (Duch y Mélich, 2005), también llamadas por otros instituciones de socialización (Gimeno, 2003), están en crisis. En crisis la escuela y en crisis la familia, pero parece que quien mejor ha estado resistiendo en el tiempo es la escuela. Justamente a este respecto, en la experiencia de Inelve se descubre una relación entre escuela y familia que parece recomponerse a partir de la mediación prudente que haría el profesor.

¹⁵ El grupo independiente está formado por profesores de EF de jardines infantiles que se reúnen cada quince días desde el año 2004. Tienen una agenda temática que define lecturas, debates, reflexiones e intercambio de experiencias. La red de formación es para los profesores de EF de todos los niveles educativos que actúan en la ciudad de Florianópolis. El Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea asesora ambos grupos. Más informaciones pueden ser encontradas en <http://efinfantil.blogspot.com.br/>.

Eu faço muitos contatos com os pais, eu me aproximo dos pais de várias maneiras; me aproximo dos pais no início do ano quando a gente faz a primeira reunião que a diretora convida os pais, para apresentar os profissionais da instituição. Eu já digo o que é o que eu penso da Educação Física, falo dos projetos que eu trabalho e vou mostrando para os pais que há um profissional de Educação Física, que ele trabalha desse jeito (...). Faço uma conversa com a família de cada criança no final de cada semestre para apresentar o trabalho da educação física, nesse momento é que eu também acabo conhecendo a família, de como a família se constitui, falamos da criança, enfim do que ela fala (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011).

Inelve realiza dos encuentros con la familia. El primero es general y el segundo con cada núcleo familiar. Para ella es importante que la familia conozca quiénes son sus profesores, que conozcan en qué consiste el programa de EF, cuáles son los proyectos, cómo trabaja la profesora y que el profesorado conozca a la familia directamente, cara a cara. También, a través de la vinculación de los papás con las actividades de la escuela, Inelve consigue mostrar lo que hacen los niños en la clase y, al mismo tiempo, los conecta con las posibilidades de su proyecto de EF.

(...) eu convido aos pais para ir junto, porque eu preciso de apoio e muitos me dizem: 'Inelve, eu nunca estive nesse teatro, ou eu nunca foi ao teatro, é primeira vez que eu venho a um teatro'. Então, além disso, eu posso atender alguns pais e está bom dar essa oportunidade para os pais conhecer. (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011) (...) você quer dançar? As crianças dançam e gostariam que você também dançasse, que gostaria de ser? Você que ser isso? Ah, eu quero ser macaco, eu quero ser Boi e vou colocando os nomes dos pais nos personagens e daí a gente dança o Boi. As crianças vêm a seus pais dançando o Boi, dançando da mesma brincadeira do que eles fazem aqui na creche. (...) eu cruzo os pais com as crianças, eu já fiz várias vezes (...) Convidou os pais aos passeios, quando eu preciso (I. Garbin, 9 de diciembre de 2011).

En un tiempo de crisis de la relación entre escuela y familia aparece un pensamiento, una práctica, una experiencia profesoral como la de Inelve que nos hace pensar en la necesidad de reflexionar sobre aquellas separaciones históricas que podrían estar haciendo más difícil la labor del profesor.

López de Maturana Luna (2010) identifica una serie de rasgos mediante los cuales el mismo profesorado define quién es un buen profesor. Estos rasgos son autoconfianza, motivación de logro, trabajo colaborativo y autonomía. En la conversación con Inelve y en los registros de sus prácticas, puede afirmarse que la colaboración está íntimamente relacionada con otras características. Sería difícil, de acuerdo con lo anterior, pensar un profesorado colaborativo que no comporte confianza en sí mismo, que no esté motivado por hacer las cosas de manera diferente a las prácticas tradicionales y rutinarias, que no tenga autonomía frente al currículum, frente a los directivos y frente a sus colegas.

4. CONSIDERACIONES FINALES

El potencial corporal se constituye a partir de la capacidad sensible, reflexiva, crítica, de apertura y de interacción presentes en la práctica profesoral de Inelve. Este potencial es fortalecido en la apertura para dejarse afectar y, justamente, esta representa una de las principales formas de construcción a partir de un relato biográfico-narrativo: la posibilidad

de mirar hacia adentro, para conectar con el otro, afuera. Como apunta Benjamin (2008), el narrador toma lo que narra de la propia experiencia y la convierte a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia.

El potencial corporal de esta historia dejó vislumbrar un intercambio sensible, expresado en la preocupación por el otro. En la construcción de esta clase de EF tienen voz los niños, los otros profesores (de otras áreas y de otras instituciones), las directivas de la institución, los padres de familia y la comunidad universitaria. El espacio de la EF es pensado desde el área, pero compartido con otros. El acto de reflexión y construcción no se queda lo individual, toca con la vida en colectivo, es un acto en comunidad educativa.

Esta relación con el otro permite materializar un plan de área (tres proyectos) que rompe con instancias marcantes en la historia de la EF (deportivismo). Se proyecta una EF renovada por medio de una selección diferenciada (contenidos, proyectos, acciones curriculares) que desborda los límites que impone el campo profesional, consiguiendo así salir a mostrar el mundo a los niños, la permanencia de una tradición cultural, la desestructuración permanente del espacio y tiempo de la EF, que por su fuerza, se constituyen en el centro temático de la todo el jardín infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bárcena, F., Larrosa, J., & Mèlich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.

Benjamin, W. (2008). *El Narrador. Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados.*

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla.

Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación.* La Serena: Ediciones Universidad de La Serena.

Duch, L. & Mèlich, J. (2005). *Escenarios de la corporeidad.* Madrid: Trotta.

Eusse, K. L. G. (2015). A prática pedagógica como obra de arte: Gadamer e a estética do professor-artista (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.

Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención.* Madrid: Ediciones Morata.

Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado.* Barcelona: Octaedro-EUB.

Hernández, F. (2004). *La historia de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico.* En I. Goodson (Ed.), *Historia de vida del profesorado* (pp. 9-26). Barcelona: Octaedro.

López de Maturana Luna, S. (2003). *Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo.* Valencia: Servei de Publicacions.

López de Maturana Luna, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 149-164.

López Melero, M., Maturana Romecin, H. Pérez Gómez, A., & Santos Guerra, M.A. (2003). *Conversando con Maturana de educación.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Marín, S. (2006). *Pensar desde el cuerpo. Tres filósofos artistas: Spinoza, Nietzsche y Pessoa.* Tijuana: CONACULTA-CECUT.

Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajar en la escuela.* Madrid: Miño y Dávila editores.

Martínez Bonafé, J. (2001). Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 1-28.

Martínez Bonafé, J. (2010). *La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad.* En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 527-547). Madrid:

Ediciones Morata.

Medina, A., & Salvador, F. (2003). *Didáctica general*. Madrid: Trentice Hall.

Rocha, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Infância*. Florianópolis: NUP.

Sayão, D.T. (2002). Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 23(2), 55-68.

Stigger, M. P., & Lovisolo, H. (2009). *Esporte de rendimento e esporte na escola*. Campinas: SP: Autores Associados.

Vaz, A. F., Richter, A. C., Gonçalves, G. C., Gonçalves, M. C., & Vieira, C. L.N. (2009). Corpo, infância, cuidados de si: Educação Física no contexto da Educação Infantil. *Inter-ação*, 34(1), 152-163.

Zambrano, A. (2000). *La mirada del sujeto educable*. Cali: Fundación para la filosofía en Colombia.

